PRZYJACIEL SZKOŁY
NR 10 15 MAJA 1938 ROK XVII

MODELE FORM TYPOWYCH W NAUCZANIU GEOGRAFII

I.

Dydaktyka geografii dysponuje pewnymi cennymi środkami poglądu, w szkole powszechnej jeszcze nie rozpowszechnionymi, mimo iż one w geograficznej pracy szkolnej mogą wprowadzić wiele ożywienia a nauczycielowi pracę wydatnie ułatwić. Do takich środków należą modele form typowych. W Niemczech i w Stanach Zjednoczonych A. P. ten rodzaj pomocy geograficznych wszedł już dawno do praktyki geograficznej w szkole powszechnej, chociaż i tam dużą rolę w doborze metod pracy odgrywa tradycja i nawyk nauczyciela.

Modele form typowych stanowią nieocenioną pomoc przy omawianiu zjawisk morfologicznych, należących do geografii fizycznej. Oczywiście geografia jest nauką dualistyczną, gdyż jej przedmiotem jest i powierzchnia ziemi, i człowiek jako gospodarz tejże ziemi. Dualizm wyraża się w tym, że zjawiskami na powierzchni ziemi zajmuje się geografia fizyczna, podczas gdy treścią antropogeografii jest człowiek i jego działalność na ziemi. Chociaż jednak w praktyce szkolnej obydwa działy geografii są traktowane jednolicie, to jednak siłą swojego ciężaru gatunkowego przeważającą rolę odgrywa ziemia i jej formy powierzchniowe. A w szkole powszechnej właśnie ten dział wybija się na plan pierwszy pracy geograficznej.

Mamy zresztą wrażenie, że zjawiska morfologiczne w krajobrazie najwięcej młodzież interesują, co widzimy zwłaszcza podczas większych wycieczek, urządzanych w krainy nieznane. Tak więc młodzież wyższych klas szkół powszechnych, która już trochę otrzaskała się z obserwacją bezpośrednią, podczas obserwacji krajobrazu nowego skupia

uwagę przede wszystkim na nowych formach powierzchni ziemi. Widocznie te właśnie zjawiska najsilniej ją pociągają.

Ale większe wycieczki krajoznawcze w typowe krajobrazy polskie, mimo ich wysokich walorów kształcących, urządza się dziś bardzo rzadko, zwłaszcza w szkole powszechnej z powodu ogólnie znanego zbiedzenia społeczeństwa. Szkolenie geograficzne cierpi na tym bardzo dotkliwie, gdyż młodzież naszych szkół nie przechodzi systematycznego szkolenia w obserwacji bezpośredniej, skutkiem czego nie posiada potrzebnego zapasu pojęć geograficznych, niezbędnego w pracy geograficznej w klasie V i VI, nie czerpie z żywego źródła wiedzy geograficznej, a swoich wiadomości geograficznych nie będzie mogła w przyszłości wykorzystać w życiu praktycznym. Szkoda jest niepowetowana, gdyż właśnie w tych klasach materiał geograficzny jest i bogaty i niezwykle różnorodny, posiadający wysokie walory kształcące. Niestety, te walory nie mogą być należycie wykorzystywane. W tych warunkach nauczyciel może w swoją pracę geograficzną włożyć bardzo wiele wysiłku i rzetelnego entuzjazmu, lecz tym wysiłkom nie odpowiadają uzyskane rezultaty rzeczowe i formalne, gdyż w naszych warunkach pracy szkolnej głównym źródłem geograficznej wiedzy ucznia jest nadal i zdaje się pozostanie na czas dłuższy — podręcznik, a nie obserwacja bezpośrednia.

Te niedomagania są aktualne dzisiaj i zapewne nie stracą na ostrości jeszcze przez czas dłuższy. I dlatego dydaktyka geografii szuka takich środków zastępczych, które by ułatwiały pracę geograficzną w szkole, a które swoim charakterem tworzą niejako przedłużenie obserwacji bezpośredniej, prowadzonej w najbliższym środowisku szkoły. To właśnie zadanie spełniają modele typowych form powierzchni.

Modele wzorowych form typowych, jak już zaznaczyliśmy, są doskonałymi środkami poglądu przy omawianiu zjawisk morfologicznych. Te zjawiska występują na ziemi w niesłychanym bogactwie form wielkich i małych i to tak olbrzymim i różnorodnym pod względem kształtów, wzniesienia i geologicznego rozwoju, że ogromu tego bogactwa

nie można opanować ani pamięcią ani nawet wyobraźnią. Można jednak weń wejrzeć bliżej przy pomocy środków poglądowych, będących syntezą rozległych badań geografów i geologów, jakimi właśnie są omawiane modele form typowych.

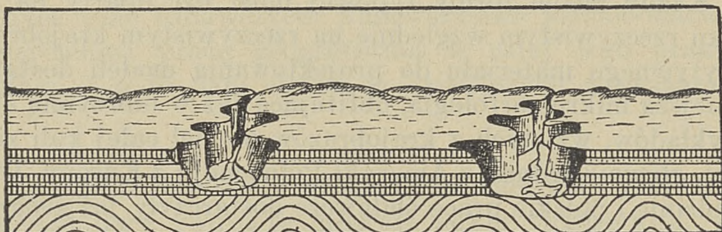


Diagram krajobrazu płytowego i jarów rzecznych

Przedstawiają one pewne formy typowych zjawisk geograficznych z wielkiej dziedziny urzeźbienia powierzchni ziemi. Wyglądają jak gdyby bryły powierzchni ziemi, wycięte z masy ziemskiej i ułożone na równej płaszczyźnie. Nawierzchnia takiej bryły przedstawia jakiś typowy fakt

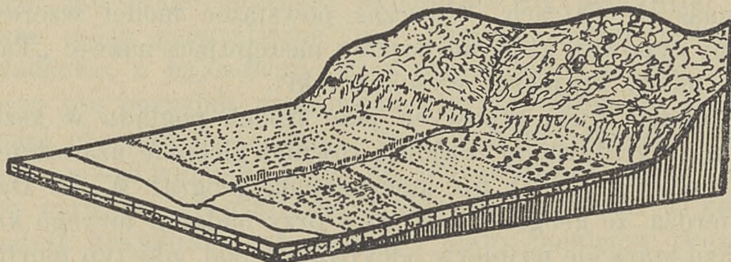


Diagram młodej niziny nadbrzeżnej

morfologiczny, względnie typowy krajobraz, podczas gdy boczne ściany modelu ukazują wewnętrzną budowę, tj. tektonikę danego wycinka tej bryły, której warstwy mogą być ułożone na sobie horyzontalnie (poziomo) lub pochyło, a mogą być pofałdowane czy pogięte lub zdyzlokowane.

Modele sporządza się z plastyliny, gipsu, dykty lub drzewa. Mogą one przedstawiać albo jednostkowe formy morfologiczne, jak np. młodą dolinę rzeczną, typowy jar

rzeczny, typowe ujście deltowe, typowy przełom rzeki przez skalisty masyw (jak nasz Dunajec w Pieninach), ale mogą również uzmysławiać zespół form czyli krajobraz, jak np. typowy młody krajobraz wysokogórski, typowy krajobraz gór dojrzałych, typowy krajobraz wulkaniczny i inne.

Każdy model formy typowej musi być oparty na zjawisku rzeczywistym względnie na rzeczywistym krajobrazie. Pozytywnego materiału do projektowania modeli dostarcza dzisiejsza mikromorfologia, obfitująca już w olbrzymią skalę przykładów, wziętych z krajobrazów niemal całej kuli ziemskiej, głównie jednak z Ameryki Północnej i z Europy. W tej dziedzinie i polskie prace badawcze dostarczyły już geografii wielu przykładów z bogatego krajobrazu polskiego, a te przykłady, ujęte we formę rysunku czy fotografii, dotarły już także do podręczników szkolnych, a zwłaszcza dydaktycznych. Zatem w szkole polskiej można już budować modele form typowych, oparte na wynikach badań polskich geologów i geografów. Tak np. gdy mamy skonstruować wzorowy model krajobrazu wysokogórskiego, natenczas możemy oprzeć się na tektonice i formach, istniejących w naszych Tatrach. Wówczas powstanie model wzorowej formy typowej, któremu dajemy następującą nazwę: „Tatry jako młody krajobraz wysokogórski“.

Modele form typowych jako środek poglądu w kształceniu geograficznym znajdują również głębokie uzasadnienie psychologiczne. Tak np. amerykański geograf W. M. Davis stwierdza, że geograf-naukowiec przy badaniu nowego krajobrazu stara się najpierw odcyfrować, pod jaki typ morfologiczny należało by podciągnąć dany zespół form krajobrazowych. W ten sposób nawet geograf-naukowiec prowadzi swoje badania, dokonuje zdjęć i organizuje opis geograficzny niejako pod sugestią istniejących w jego umyśle form geograficznych. I często się zdarza, że wartość wyników badania geograficznego zależy od zasobu typowych form morfologicznych, znanych geografowi.

Konsekwentnie wysnuwa się stąd wskazania dydaktyczne dla nauczycieli geografii. Te wskazania mówią, że nauczyciel-geograf winien w swym umyśle posiadać odpo-

wiednio bogaty zasób form typowych, zwłaszcza z krajobrazu ojczystego, gdyż taki zasób nie tylko mu ułatwi orientację w czasie licznych wycieczek krajoznawczych z młodzieżą i zwłaszcza podczas lokalnych obserwacyj w najbliższym środowisku szkolnym, ale także ułatwi mu jego własną pracę poznawczą podczas osobistych podróży i prowadzenie ewentualnych prac badawczych. Nadewszystko jednak ułatwi to nauczycielowi pracę geograficzną w całej jego praktyce szkolnej. I o to nam chodzi w dzisiejszych rozważaniach.

II.

Zgodnie z Davisem w geografii współczesnej istnieją i są w użyciu dwa rodzaje modeli form typowych, więc empiryczne i genetyczne. Gdzie należy szukać zasady tego podziału?

Każda umiejętność wypracowała swoje, właściwe danemu przedmiotowi metody przedstawiania wyników prac badawczych. W całej pełni ma je także geografia. Jednym ze sposobów geograficznego przedstawiania wyniku prac badawczych jest opis geograficzny, który istnieje tak długo, jak długo ludzkość zajmowała się geografią. Ale dawne opisy geograficzne były tworzone przez jednostki niefachowe, a najczęściej przez przygodnych podróżników, którzy nie posiadali naukowego przygotowania do geograficznej obserwacji. Ci zatem opisywali krajobrazy w taki sposób, jak je widzieli i jakby np. je traktował malarz. Każde więc zjawisko geograficzne traktowali odrębnie a każdy składnik krajobrazu samodzielnie, jakby pomiędzy poszczególnymi elementami krajobrazu nie istniały ani związki przyczynowe ani funkcyjne. Tak powstał pierwotny opis geograficzny, zwany empirycznym.

Jednakże współczesne metody badania geograficznego krajobrazu opierają się na innej zasadzie, całkowicie nowożytnej, a mianowicie na założeniu, że każdy krajobraz rozwija swoje składniki we wzajemnej współzależności wszystkich zjawisk, w krajobrazie występujących, oraz w zależności tychże zjawisk od powierzchni ziemi, jako podstawy krajobrazu. Ta zasada wymaga również uwzględniania genezy

krajobrazu, a tym samym uznaje, że dzisiejsza faza rozwojowa krajobrazu geograficznego jest wypadkową długich epok rozwoju geologicznego.

Współczesne metody geograficzne dążą zatem do zbadania, wyjaśnienia i uzasadnienia genezy danej formy fizjograficznej względnie danego krajobrazu, a przedstawiając wyniki swoich badań, dają opis genetyczny, zwany także wyjaśniającym. I tylko taki opis odpowiada istocie geografii nowożytnej, gdyż ta jest i chce być wyjaśniającą od najniższych do najwyższych szczebli geograficznego szkolenia.

Każdy z tych dwu opisów, zarówno empiryczny jak genetyczny, stworzył odrębne wzory form typowych: pierwszy empiryczne, a drugi genetyczne.

Rodzaj pierwszy jest starszy, gdyż zadomowił się w geografii od całych wieków, a nawet dziś jeszcze pokutuje w niektórych przestarzałych podręcznikach geograficznych. Powstał on jednak wyłącznie z obserwacji powierzchownej, która tylko bardzo nieznacznie została rozszerzona przez uogólnienie i dedukcję. Bywał on gromadzony przez podróżników-amatorów, przez odkrywców nowych krain i geografów dawnego stylu, wobec czego otrzymał terminologię powierzchowną i najczęściej przypadkową, która z natury rzeczy ani nie wyjaśnia istoty zjawiska, ani tym bardziej nie dotyka jego genezy. Są to rozpowszechnione zresztą i powszechnie używane nazwy, jak np. wysokie wzgórze, szeroka rzeka, płaska góra i w. i. Młodzież poznaje je z obrazków i podręczników, uczy się o nich i z powodu krótkich definicyj łatwo je zapamiętywa, a w późniejszym życiu siłą nawyku bezkrytycznie ich używa.

Jednakże w nowszych czasach weszły zwolna ale bezapelacyjnie w użycie modele form genetycznych. I one są naturalnie wynikiem obserwacji bezpośredniej, gdyż z niej wyszły i na niej się opierają, ale tu obserwacja nie ma już charakteru przygodnego czy amatorskiego, ponieważ spoczywa w rękach fachowych geografów, szkolonych systematycznie i umiejętnie. Podstawą badań geograficznych i jej oparciem jest już fachowa wiedza obserwatora oraz jego umiejętnie organizowana praca myślowa, miano-

wicie uogólnienie i dedukcja. A badacz dąży nie tylko do poznania zewnętrznych cech danego zjawiska geograficznego, ale także do odcyfrowania i wyjaśnienia genezy danej formy względnie krajobrazu. W tym celu usiłuje przede wszystkim zrekonstruować praformę zjawiska, a następnie zbadać i odcyfrować te procesy wewnętrzne i zewnętrzne, które na daną praformę działały, narzucając jej geologiczną ewolucję. Zbadanie tych szczegółów pozwoli badaczowi na zdefiniowanie istoty i charakteru obecnej fazy rozwojowej danego faktu geograficznego, co dopiero prowadzi do ustalenia i przyjęcia właściwej nazwy geograficznej. Ta winna być tak skonstruowana, ażeby określała dwa elementy: typ formy geograficznej i jej genezę. W ten sposób powstała terminologia genetyczna w geografii.

Terminologia genetyczna wkroczyła już u nas do podręczników szkolnych, w których obecnie spotykamy się z takimi terminami jak np. góry młode, góry średnie, młody krajobraz wysokogórski, przełomowa dolina rzeki Dunajca, przełom Wisły od Sandomierza po Puławy, rów tektoniczny, jezioro zapadliskowe, krajobraz moreny czołowej itp. Jest to naturalnie terminologia jedynie właściwa i obecnie wyłącznie przez geografów uznawana, ale w praktyce szkolnej dość trudna. Wymaga ona od nauczyciela głębszego wniknięcia w istotę przedmiotu i to tak dalece, by mógł dawać młodzieży wyjaśnienia zgodne z prawdą i z wynikami nauki.

Jednakże same wyjaśnienia nie dadzą żadnego rezultatu, gdyż dać go nie mogą. Potrzebne są tu więc takie pomoce dydaktyczne, które by dane zjawiska instruktywnie przedstawiały. Otóż taką pomocą są właśnie modele form typowych, fachowo wykonane, a jako ich uzupełnienie także odpowiednie ilustracje.

III.

Należało by postawić pytanie, czy modele form typowych mogą ułatwić pracę geograficzną w szkole powszechnej, jak należy się nimi posługiwać, oraz które typy krajobrazowe należy młodzieży pokazać.

Model formy typowej jest doskonałym środkiem poglądu, lepszym i bardziej instruktywnym niż rysunek czy fotografia.

A przecież bez dobrych rysunków i dobrych fotografii już dziś nie wyobrażamy sobie pracy geograficznej w szkole powszechnej, aczkolwiek są to tylko środki pomocnicze, wykorzystywane przez obserwację pośrednią. Natomiast model jest jakby przedłużeniem obserwacji bezpośredniej, skąd pochodzi jego zasadnicza wyższość nad fotografią. Ponadto model formy typowej jest jakby jednym odcinkiem mapy plastycznej, zbudowanej w bardzo dużej podziałce. W szkole powszechnej i średniej korzystamy szeroko z mapy plastycznej, przy czym każdorazowo obserwujemy duże zainteresowanie nią młodzieży. Ten sam stopień zainteresowania wzbudzają również modele form typowych.

Model wymaga, by młodzież miała kilka minut na swobodną, niekrępowaną obserwację. Wyjaśnienie nauczyciela winno być dokładne, lecz proste i jasne, jednakże bez wnikania w zagadnienia tektoniki, gdyż ta ani nie należy do programu szkolnego, ani nie odpowiada poziomowi umysłowemu danej młodzieży.

Jednakże szczególną wartość dydaktyczną przedstawiają takie modele form typowych, które zostały skonstruowane ze stosunków na ziemiach polskich. Tak więc dla klasy piątej przydałyby się następujące modele: dorzecze rzeki Wisły, Tatry jako typ młodego krajobrazu wysokogórskiego, przełom Dunajca przez Pieniny, Babia Góra jako typ góry dojrzałej, Łysogóry jako typ gór średnich, przełomowa dolina Wisły (od Sandomierza po Puławy), jar podolski itp. Poza morfologią Polski wiele przykładów i możliwości przedstawia materiał geograficzny Europy i pozostałych kontynentów, co znów w klasie VI może przynieść dużo ułatwienia w pracy i pogłębienia obserwacji młodzieży.

Modele form typowych można sporządzać w szkole, przy pomocy kolegów uczących robót, kosztem niewielkim. Wzory i fotografie, potrzebne do projektowania modeli są rozrzucone szczodrze po wszystkich nowszych podręcznikach geograficznych i dydaktycznych. Niewątpliwie jednak każdy

kolega, który ukończył W. K. N., zna odnośną literaturę całkiem dokładnie, a tym samym znajdzie drogę do źródeł.

Jest jednak rzeczą niewątpliwą, że bliższe opanowanie tego środka poglądu i rozpowszechnienie go w szkole przyniesie bezpośrednią korzyść nie tylko szkole i młodzieży, ale i przede wszystkim samemu nauczycielowi, ponieważ da mu do ręki dobrą i bezpośrednio najbardziej instruktywną pomoc dydaktyczną przy opisywaniu form rzeczywistych, da mu podstawę i punkty oparcia przy prowadzeniu większych obserwacyj czy to indywidualnie, czy też z zespołami klasowymi. Gruntowna znajomość większej ilości tych wzorów pozwoli mu na stosowanie właściwej terminologii geograficznej, a niejednokrotnie uchroni go od błędów rzeczowych.

I dlatego też nauczyciel-geograf odczuwa dziś istotną potrzebę opanowania tego zagadnienia, co może uzyskać tylko drogą studiowania lektury i kart geologicznych oraz drogą systematycznej obserwacji bezpośredniej. Praca ta pozwoli na udoskonalenie metod pracy szkolnej i na podniesienie wyników nauczania w przedmiocie geografii, co niewątpliwie wyjdzie na korzyść dobra ogólnego.

Leszno (Wlkp.) *Michał Mścisz*

WSPÓŁCZESNOŚĆ W NAUCZANIU GEOGRAFII.

W ostatnich trzech numerach rocznika 1937 *Przyjaciela Szkoły* (18, 19, 20) w czterech artykułach dyskusyjnych omawiano sprawę stosunku podręczników szkół powszechnych do zagadnień i celów religii katolickiej. Dyskusja wysunęła w toku rozumowań dwa ważne zagadnienia:

1) Czy podręczniki odpowiadają celom nauczania i wychowania — czy należy je w niektórych wypadkach prostować, uzupełniać?
2) Czy należy w przedstawianiu współczesności kierować się bezstronnością, unikając tendencyjnego ujmowania zagadnień?

W związku z powyższym nasuwa mi się parę myśli w odniesieniu do nauki geografii w klasie VI szkoły powszechnej.

W szkole, w której uczę, obowiązuje podręcznik T. Radliński i G. Wuttke: *Geografia. Ziemia i jej mieszkańcy.* Kurs klasy szóstej szkoły powszechnej. Nakł. T. Radlińskiego. Znam poza tym i posługuję się niekiedy w lekcjach podręcznikiem: A. Malicki — J. Piątkowski — F. Uhorczak: *Geografia dla szóstej klasy szkoły powszechnej.* Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów, 1935.

Uważam, że w podręcznikach spotykają się pewne nieścisłości; należało by je więc prostować· Podam parę przykładów. Na stronie 80 podręcznika Radlińskiego mamy informację, że zboże jest produktem wywozowym Egiptu. W rzeczywistości Egipt sprowadza pszenicę i mąkę pszenną (z Australii, Indyj Bryt., Francji); artykuły te stanowią pierwszą, najważniejszą pozycję importową, jak również ryż, którego więcej nabywa się niż wywozi (przeważnie do Turcji). (Patrz W. T. Dobrzyński: *Egipt współczesny.* Warszawa „Biblioteka Polska"). Nazwa miasta *Kapstad* (Radliński i Wuttke, str. 109) rzadko się obecnie używa w tym brzmieniu; częściej *Capetown* (czyt.: Keptaun). W rozdziale o Półwyspie Arabskim (str. 113—117) nie znajdujemy wyraźnego obrazu współczesnych stosunków politycznych, natomiast Malicki w swej *Geografii* (str. 82) wymienia króla Ibn Sauda i jego państwo — Saudię ze stolicą Riad. Na stronie 121 (Radl. i Wuttke) widnieje bardzo stanowcze zdanie „Hindusi nie są ani chrześcijanami ani mahometanami". Jakto? Przecież mahometan w Indiach liczą 80 milionów czyli jakieś 30% wszystkich w ogóle wyznawców Islamu na świecie; w zachodnich Indiach (w Sindzie i Pendżabie) większość ludności wyznaje wiarę Mahometa. W południowym kącie trójkątnego Półwyspu Indyjskiego, w hołdowniczym państwie Trawankur na Wybrzeżu Malabarskim 20% ludności — to chrześcijanie, których również dużo żyje w okolicach Madrasu. Należało by może wymienić stolicę administracyjną Indyj Brytyjskich: Nowe Delhi. Ze szczegółów podanych na str. 132 wynikało by, że Anglicy od 1904 r. władają zdobytą wówczas Lhassą w Tybecie, co przecież nie odpo-

wiada rzeczywistości. Pszenica nie jest obok soi głównym zbożem Mandżurii (str. 151): zebrano w 1935 r. tylko 235 tys. ton pszenicy wobec 4 milionów ton soi, 4 mil. ton gaolanu (rodzaj bardzo wysokiego, 2—2,5 m prosa), 3 mil. ton prosa (A. Zischka: *Japonia*).

Japończycy bardzo cieszyliby się, gdyby istniał stan rzeczy, podany na str. 156. „Japonia to kraj rolniczy. Pod uprawą ma 40% gruntów“... „Ugorów nie ma tu zupełnie“. Prawdziwie tragiczną rzeczywistość narodu, dosłownie duszącego się na skrawkach urodzajnej ziemi, lepiej przedstawia drugi podręcznik geografii (Malicki, Piątkowski, Uhorczak), słusznie posługując się częstymi w ogóle porównaniami ze stosunkami w Polsce. „Lasy zajmują prawie trzy razy większą przestrzeń niż w Polsce“ (str. 116) „Obszary równin nadmorskich są zajęte pod uprawę roli. Zajmują one trzy razy mniejszą powierzchnię niż w Polsce; powodem tego jest górzystość kraju“ (str. 117). Odwołując się do źródeł poważniejszych niż podręczniki szkolne znajdujemy cyfry: lasy stanowią 60% powierzchni Japonii, ziemie uprawne tylko 17% (A. Zischka: *Japonia*), względnie — jeszcze mniej.

Edgar Lajtha, pisarz węgierski, znawca Japonii (świeżo wydana w polskim przekładzie książka: *Kraj wschodzącego słońca*) stwierdza: „Tylko 16% powierzchni wysp japońskich nadaje się pod uprawę i dlatego ludność oszczędza nawet na szerokości dróg polnych. Już dziś są one zbyt wąskie dla dzieci, a staną się z czasem jeszcze węższe; wszak liczba ludności wzrasta, a głód dokucza coraz więcej“. „Nawet na słomianych dachach chłopskich chat widzimy roślinność: są to małe pólka dyni“ (str. 7).

Aleksander Janta-Połczyński w książce *Made in Japan* pisze: „Ziemi produkującej, kultywowanej jest niespełna 60 tys. km² czyli 15,5% całego obszaru, da to cyfrę 969 ludzi na km²“. *Mały rocznik statystyczny* z r. 1935 w zestawieniu na str. 46 wśród 20 państw umieszcza Japonię na drugim miejscu (po Finlandii, 73,5%) pod względem wysokości odsetka lasów w stosunku do ogólnej powierzchni (60,2%).

(W roczniku 1937 nie ma tego rodzaju tablicy porównawczej). Czy nie warto więc, odwołując się do podręcznika Radlińskiego i Wuttkego (str. 152) uzupełnić obraz lasów Japonii tym szczegółem, że są one nie tylko pięknem krajobrazu, lecz zajmują większą część kraju; jest ich przeszło 3 razy więcej niż pola, którego rozmiary (40% zamiast rzeczywistych 15,5 do 17%) podano nieściśle.

Powyższe przykłady dowodzą, że nie możemy całkowicie polegać na podręczniku: bywają w nim błędy, mylne pojęcia lub informacje, które należy prostować. Na przykładzie Japonii postaram się również wykazać, że pożądanym lub nawet niezbędnym jest pod niektórymi względami uzupełniać podręcznik szkolny. Podręcznik Malickiego, Piątkowskiego i Uhorczaka posiada podział na rozdziały odpowiadające tytułom oraz kolejności materiału urzędowego programu ministerialnego. Natomiast takiego podziału ułatwiającego prowadzenie jednostek lekcyjnych w oparciu o program i podręcznik nie ma u Radlińskiego i Wuttkego. Nie ma tam ani słówka o rybołówstwie japońskim, natomiast *Geografia* Malickiego pisze o tym dosyć obszernie, m. i. „Rybołówstwem zajmuje się w Japonii 1,5 miliona ludzi“. „1/3 połowów na świecie przypada na Japonię. Największe fabryki konserw rybnych znajdują się w Japonii. Flota handlowa japońska pod względem pojemności stoi na trzecim miejscu, po angielskiej i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej“. (Str. 115). Sądzę, że tych szczegółów nie można pominąć w nauczaniu — nie ma ich jednak w najbardziej rozpowszechnionym podręczniku. Chodzi nam przecież o przystępne, lecz prawdziwe i wartościowe przedstawienie życia i dążeń narodu o wielkich zdobyczach rozwojowych, wielkich ambicjach i nadziejach. Mało jest państw i narodów budzących tyle zainteresowań nawet wśród dzieci szkolnych, co współczesna Japonia. Nie wydają mi się wystarczającymi wiadomości o rozwoju państwowym Japonii w obu omawianych podręcznikach, nieco dokładniejsze u Malickiego, gdzie jest mowa o jedwabnictwie, o krajach prowadzących z Japonią wymianę

produktów handlowych. Natomiast uczeń samodzielnie czytając podręcznik Radlińskiego i Wuttkego dowie się o przemyśle japońskim, że miasto Kioto jest „słynne z wyrobów porcelanowych, laki i jedwabiów“ (str. 156), oraz że zegarki sprzedaje się hurtem na wagę (str. 157).

Inne wiadomości z tej dziedziny są zupełnie ogólnikowe i niejasne. Tymczasem uczący dowiaduje się takich szczegółów: „W Osace znajduje się 7.889 fabryk, w tej liczbie 3.284 fabryk przemysłu ciężkiego i maszynowego a 1.597 chemicznych“ (A. Janta-Połczyński: *Made in Japan)·* „240 fabryk rowerów produkuje dziś prawie wyłącznie amunicję“ (E. Lajtha: *Kraj Wschodzącego Słońca,* str. 13). Osaka ma (1935 r.) 2 mil. 990 tys. ludności. Na kanałach — 1.600 mostów. Nagoja — trzecie miasto Japonii, 1.062.000 ludności (ani słowa nie ma o nim u Radlińskiego!) posiada 146 fabryk porcelany i 13 olbrzymich tkalni bawełny.

W eksporcie tkanin bawełnianych od roku 1935 Japonia zajmuje pierwsze miejsce na całym świecie, pokonawszy w konkurencji Anglię, chociaż ma tylko 9 milionów wrzecion tkackich wobec 50 mil. angielskich. Również od 1935 r. Japonia zajęła pierwsze miejsce w produkcji jedwabiu sztucznego. Lecz w tym przemyśle pracuje tylko 200 tys. ludności, ma utrzymanie najwyżej 150 tys. rodzin, gdy tymczasem wskutek kryzysu Stanów Zjednoczonych — głównego odbiorcy Japonii — upadła hodowla jedwabników i przemysł jedwabniczy, jeszcze w 1930 r. dający podporę 1.500.000 rodzinom (A. Zischka: *Japonia).* Kraj przeludniony, o zrujnowanym rolnictwie (rolnik japoński płaci dwa razy większe podatki od dochodów niż ludzie innych zawodów i jest ogromnie zadłużony); brak mu surowców własnych; ryż kosztuje dwa razy tyle co w Korei; przyrost naturalny wynosił w niektóre ostatnie lata ponad milion (1932 r.); urodzin 249 na godzinę, wzrost ludności 115 na godzinę (A. Janta-Połczyński: *Made in Japan*); emigracja na zdobyte tereny — znikoma (na Taiwanie czyli Formozie żyje tylko 250 tys. Japończyków, w Korei 455 tys., w tej liczbie tylko 44 tys. rol-

ników, w Mandżukuo 120 tys. — czyli razem mniej niż wynosi przyrost ludności w jednym tylko roku). Tokio z przedmieściami liczy już 5 milionów 876 tys. ludności, więcej niż Londyn, wysunęło się na drugie miejsce (po Nowym Jorku) wśród miast-olbrzymów (w 1935 roku). Nauczyciel z *Małym rocznikiem statystycznym* na rok 1937, otwartym na stronicy 38, będzie chyba musiał sprostować wobec swych uczniów informację Radlińskiego: „Tokio (przeszło milion mieszkańców)" — str. 156; u Malickiego — bardziej współcześnie: powyżej 5 milionów mieszkańców (str. 118). Nie dziwmy się, że Japonia musi walczyć o rynki zbytu. I tu przechodzimy do dziedziny raczej wychowawczej. Patriotyzm każe Japończykowi pracować tak, by jego towar był lepszym, tańszym, bardziej masowym niż w innych krajach, podczas gdy żołnierz zdobywa z zapałem tereny odpowiedniejsze dla kolonizacji od chłodnych obszarów Korei i Mandżurii, źródła surowców i rynki zbytu. Stąd zapał, zdolność do poświęceń i bohaterstwa. Może nas oburzać najazd japoński na Chiny, od 1931 r. wznowiony po raz trzeci, bez wypowiedzenia wojny, połączony z brutalnym niszczeniem ludnych miast, obrzucanych bombami lotniczymi lub granatami ciężkich dział. Lecz ci najeźdźcy umieją ocenić i uszanować cudze bohaterstwo, skoro kładą kwiaty i pełne pochwał napisy na grobach poległych żołnierzy chińskich, podobnie jak przed laty po rycersku traktowali poległych lub wziętych do niewoli Rosjan.

Gdy omawiamy Azję Sowiecką, sądzę, że nie możemy pominąć milczeniem wielkiego rozwoju tych ziem w ostatnich latach. Znaczne postępy poczyniły badania i wykorzystanie bogactw tych krajów, powstały wielkie urządzenia techniczne (np. 11 elektrowni tylko na jednej rzece Angarze), ośrodki wojskowe (przede wszystkim Chabarowsk), rozbudowano miasta (Nowosybirsk — obecnie ponad 250 tys.). Nie tylko zwiększono plantacje bawełny w Turkiestanie, lecz na miejscu przerabia się ją w nowych fabrykach tkackich. Wiele ludów otrzymało własny samorząd lub

względną niezależność, rozwinęło się szkolnictwo i własne piśmiennictwo oraz prasa, przy wprowadzeniu alfabetu łacińskiego. Kobieta sowieckiego Wschodu rzeczywiście została wyzwolona, chociaż to się nie podoba niektórym krytykom geografii Radlińskiego i Wuttkego (str. 160). Niektóre narody są zadowolone z obecnego stanu rzeczy i szczerze przywiązane do władzy sowieckiej, np. Ormianie (patrz M. B. Lepecki: *Sowiecki Kaukaz*, Warszawa, „Biblioteka Polska", 1937). Kierując się bezstronnością, powinniśmy mieć te rzeczy na uwadze. Lecz przedstawiony obraz byłby świadomie tendencyjny i nieprawdziwy, gdybyśmy nie naświetlili także cech ujemnych.

Rozwój gospodarczy, postępy techniki — to przecież nie jest wyłączną zasługą władz sowieckich. Również w Turcji oraz Iranie (krajach zupełnie wyłączonych z nauki geografii w szkołach powszechnych) widzimy w ostatnich latach duży postęp, rozmach twórczy — wcale nie mniejszy niż na Syberii; więc nie jest to specjalną zasługą danego ustroju politycznego. W Rosji zbudowano nowe linie kolejowe, a równocześnie słyszy się o bardzo licznych katastrofach kolejowych. Kolej podziemną w Moskwie mogłaby wybudować niekoniecznie władza sowiecka. Są budowle, inwestycje kosztowne, a właściwie niepotrzebne, np. osławiony kanał Bałtyk — Morze Białe. Wiele fabryk pracuje niezdarnie, nie wykonując powierzonych zadań. W sowieckich „rekordach pracy" tkwi wiele zarozumiałej przesady. Wyćwiczony, fachowy pracownik z Zachodu lub Amerykanin pracuje wydajniej i lepiej. André Gide, „nawrócony" komunista, opisuje *(Powrót z Rosji Sowieckiej)* jak wycieczka górników francuskich zastąpiła w pracy swych rosyjskich kolegów w kopalni, osiągając bez trudności lepsze wyniki od „rekordów" tamtejszych. Prawdziwie wolnościowe ruchy narodowościowe są tępione, natomiast kultura rzekomo wyzwolonych narodów ulega wypaczeniu w duchu szablonów doktryny komunistycznej. Wolność osobista w dziedzinie własności, zarobkowania, przenoszenia się nie istnieje. Tylko olbrzymie bogactwa naturalne

Związku Sowieckiego pozwoliły w ciągu kilkunastu lat przetrwać wśród niesłychanej nędzy ludności i niebywałego wewnętrznego rozstroju gospodarczego okres niemal zupełnego odosobnienia od reszty świata i jego spraw. Cóż warta jest armia, której najwyższych dowódców rozstrzeliwuje się za zdradę (prawdziwą czy rzekomą?), jaka może być przyszłość rządzącej kliki, niszczącej się wzajemnie z niebywałą energią?

Trudno jest przedstawić współczesność w lekcjach geografii, lecz chyba należy dążyć do tego, wykorzystując w dużej mierze własne oczytanie i wyrabiając w sobie umiejętność wykorzystania w nauczaniu wiadomości o sprawach świata oraz orientowania się w nich. Liczmy się z tym, że dziecko szkolne, mając przed sobą książkę, atlas, mapę, często chce dowiedzieć się więcej, a wówczas jego autorytet, to jest nauczyciel, nie powinien sprawić zawodu lub wprowadzić w błąd. Jeszcze większe zaciekawienie budzą zagadnienia współczesności wśród młodzieży objętej działalnością różnych postaci oświaty pozaszkolnej.

Inowrocław (woj. pomorskie). *Stefan Kamiński.*

MODEL POMPY SSĄCEJ

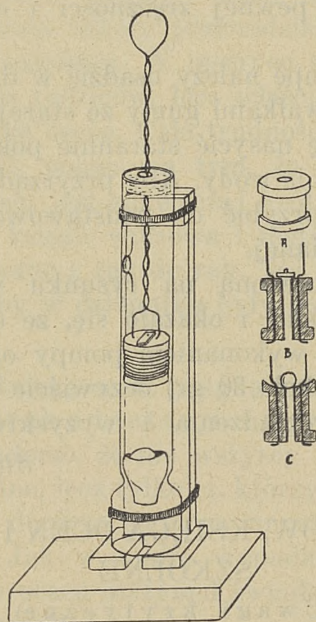
Model pompy należy do tych niezbędnych przyrządów, które powinny się znajdować w każdej szkole. Często jednak szkoła nie posiada pompy, ponieważ modele kupne są kruche, bo sporządzone całkowicie ze szkła, a cena ich jest wysoka.

Pompy opisywane w różnych podręcznikach szkolnych są sporządzane zwykle ze szkiełek do lamp naftowych lub rur szklanych a wentyle i tłoki z korków. Zastosowanie korka do umocowania wentyla w dolnej części pompy okazało się jednak niepraktyczne, ponieważ korek, po namoczeniu wodą pęcznieje i często wywołuje pęknięcie rury.

Model pompy przedstawionej na rysunku został również wykonany ze szkiełka do lampy (nr 8), jednak wyzyskano tutaj zwężenie w dolnej części, do osadzenia wentyla. Wentyl sporządza się z kulki ołowianej lub stalowej, na którą należy naciągnąć kawałek węża gumowego o średnicy nieco mniejszej od średnicy kulki. Taki wentyl szczelnie zamyka dolną

część rury, jest dostatecznie ciężki a zarazem posiada tę zaletę, że widzą dzieci dokładnie jego ruchy przy pracy.

Tłok jest wykonany z korka, w którym osadza się kawałek rurki szklanej lub metalowej (rys. A i B). Nad rurką należy przymocować gwoździkiem nakrywkę z gumy, którą



można zrobić z dętki rowerowej. Dokoła korka należy zrobić rowek, na który nawiniemy później kilka metrów grubych nici bawełnianych tak, aby tłok wchodził z pewnym oporem. Gotowy tłok osadza się na drucie tak, jak to oznaczono na rys. B. Zamiast nakrywki z gumy można zastosować małą kulkę stalową, lecz wówczas należy wyciąć w korku dołek, aby kulka leżała zawsze nad otworkiem (rys. C).

Najtrudniejszą pracą jest przygotowanie otworka na wylew wody. Kto ma do dyspozycji zwykły palnik Bunsena, to może wydmuchać otworek. W tym celu należy zatkać rurę korkiem ze strony węższej, a następnie ogrzać silnie oznaczone miejsce małym płomieniem syczącym i wydmuchać otwór. Zwykle tworzy się dokoła otworka krótka rureczka,

która umożliwia wylewanie się wody. Aby uzyskać taki wylew jak w pompie normalnej, można w otworku osadzić zgiętą rurkę szklaną w kawałku węża gumowego. Tam gdzie nie ma palnika gazowego, można wydmuchać otworek wylewowy na palniku benzynowym. Otworek można także wywiercić świdrem do szkła lub trójkątnym pilnikiem, jednak praca ta wymaga pewnej zręczności i często kończy się niepowodzeniem.

Zestawioną pompę należy osadzić w drewnianym statywie i umocować kawałkami gumy ze starej dętki rowerowej. Statyw powinno się nasycić starannie pokostem celem uodpornienia na działanie wody. Aby przyrząd nie wywracał się w wodzie, można przybić do podstawowej deski kawałek grubej blachy ołowianej.

Pompę przedstawioną na rysunku wypróbowano na terenie kilkunastu klas i okazało się, że działa poprawnie. Koszta związane z wykonaniem pompy ograniczają się do zakupna szkiełka (około 30 gr) oczywiście tam, gdzie zorganizowano akcję gromadzenia i wyzyskiwania odpadków.

Katowice *Stanisław Stabrawa*

REJESTR UCZNIÓW, KSIĘGA OCEN I ŚWIADECTWO SZKOLNE

(Uwagi krytyczne)

Wiele kłopotu ma nauczyciel przy wypełnianiu składki*) księgi ocen, rubryk 1—7. Za podstawę ma służyć rejestr uczniów (por. Objaśnienia p. 4), gdyż innych danych nie ma. Porównajmy te dwa druki. W rejestrze uczniów jest: nazwisko i imię uczniów, data urodzenia, wyznanie i który rok jest

*) Dla wyjaśnienia wyrazu „składki" przytaczam objaśnienia, umieszczone na okładce księgi ocen.

„3. Na każdy rok szkolny zakłada się nową księgę ocen, przy czym dla każdej klasy (oddziału) tworzy się osobną składkę (część księgi ocen) z odpowiedniej ilości arkuszy wkładkowych i jednego specjalnego arkusza okładkowego. W razie małej liczby uczniów w klasach można utworzyć składkę dla dwu lub więcej klas. Wypełnianie utworzonej w ten sposób składki (części księgi ocen) należy do właściwego opiekuna".

„13. Ułożone w kolejności klas poszczególne części księgi ocen wraz z ogólnym dla całej szkoły arkuszem składkowym utworzą księgę ocen wszystkich uczniów szkoły w danym roku szkolnym...".

w danej klasie. Natomiast brak: imię ojca i matki (w dzienniku chodzi o osobę, która się dzieckiem opiekuje), miejsce urodzenia, w którym roku szkolnym wstąpił do szkoły i do której klasy i nazwa szkoły i klasy, do której uczeń uczęszczał przed wstąpieniem do tej szkoły.

Wymienione dane znajdzie nauczyciel w księdze wpisowej, o ile kierownik szkoły przewidział wszystkie rubryki, oraz w metryce szkolnej. W metryce szkolnej również nie wpisuje się imion rodziców, lecz właściwego opiekuna, którym może być obca osoba. Cała trudność w szkole o większej liczbie nauczycieli polega na tym, że czas na wypełnienie składki księgi ocen jest zazwyczaj krótki, bo druki nadchodzą późno, więc księga wpisowa i metryka szkolna bywają dosłownie wyrywane z rąk do rąk. Tej niedogodności można by uniknąć, gdyby w dzienniku były umieszczone odpowiednie rubryki.

Omawiając księgę ocen, pragnę zwrócić uwagę na rzecz bardzo ważną. B r a k a d n o t a c j i o w y d a n i u ś w i a d e c t w a (oryginału). Wiadomo, że nie wszyscy uczniowie otrzymują świadectwa szkolne, lecz tylko ci, którzy za nie zapłacą. Zdarza się często, że dopiero po pewnym czasie zgłasza się uczeń po świadectwo. Jak w takim wypadku postąpić, gdy nie wiadomo, czy ów uczeń otrzymał świadectwo i może zagubił, czy też nie otrzymał?

Przy tej sposobności poruszę sprawę natury zasadniczej. Przykład: Do kierownika szkoły zgłasza się X, b. uczeń tej szkoły, z prośbą o wydanie świadectwa szkolnego, ponieważ w swoim czasie nie otrzymał. Kierownik sprawdził w księdze ocen, że rzeczywiście świadectwa mu nie wydano. (Do r. szk. 1934/35 notowano). I tu wyłaniają się poważne wątpliwości. Bo uczniowi X świadectwo prawnie należy się i to bez specjalnych „zachodów". (*Statut* § 83 i 87). Tymczasem okazuje się, że opiekuna danej klasy już nie ma w tej szkole, albo może i kierownik jest inny. A świadectwo musi ktoś podpisać. Czy w takich wypadkach należy wydać świadectwo, czy potrzebne jest zezwolenie inspektoratu szkolnego? Powinna to określać szczegółowa instrukcja.

Pozostaje jeszcze do uzgodnienia księga ocen i świadectwo. Było by praktycznie, gdyby w księdze ocen i w świadectwie był ten sam porządek przedmiotów. Uzasadniać nie trzeba.

W świadectwach figurują godziny opuszczone, zaś w księdze ocen dni.

W świadectwach wypełnia się: „Liczba spóźnień..., z czego nie usprawiedliwiono ...“ Natomiast ani w rejestrze, ani w księdze ocen nie notuje się nieusprawiedliwionych spóźnień, wobec czego albo wszystkie spóźnienia będą usprawiedliwione albo nieusprawiedliwione. Jednak w rzeczywistości tak nie jest.

Może powyższe uwagi za pośrednictwem *Przyjaciela Szkoły* dotrą do biurek, na których opracowuje się teksty druków, i wpłyną na ich „udoskonalenie“ pod względem praktyczności.

Skalbmierz (woj. kieleckie) *Henryk Żarów*

NOWE KSIĄŻKI

K. L. Koniński, dr fil. *Pisarze ludowi.* Spółdz. Wydawn. „Wieś”. Lwów, Trzeciego Maja 11. 1938. 2 tomy. Str. 325 + 484. Cena obu tomów 6 zł.

Nas nauczycieli, w większości pracowników środowiska wiejskiego, żywo zajmie każda publikacja związana bezpośrednio z chłopem i jego twórczością. Wiele lat minie, nim wieś dojdzie do normalnego poziomu kulturalnego. Tym silniej musi dążyć, wyrażać swą gorącą tęsknotę do oświaty i dobrobytu. Pisarz ludowy w imieniu gromady olbrzymiej kilkudziesięciomilionowej mówi, spowiada się z goryczy i nędzy braci chłopskiej. Dlatego każda samorodna myśl chłopska jest stokroć wartościowsza od sterty pośledniejszych zbiorów poezyj, powieści, rozpraw itp. Zaś w sensie społecznym twórczość chłopa niewykształconego w szkołach przygniata swą siłą i zasięgiem nawet perły literatury mające w większości wypadków wartość muzealną. Czas przyszedł na książkę chłopską i robotniczą, gdyż zbyt wiele mamy dzieł elitarnych, z których mogą korzystać jedynie ludzie z pewnym wyszkoleniem i samoukowie należący do wyjątków. Olbrzymie zwały książek leżą bezczynnie po wiejskich bibliotekach. Powód: nieumiejętność czytania i wysoki poziom dzieł. Należy rozpoczynać akcję czytelniczą od rzeczy napisanych przez chłopów i robotników. Inaczej nie rozbudzimy akcji oświatowej wśród ludzi prymitywnych. Co więcej: popierać wybitnie różne rodzaje twórczości ludowej, aby chłop i robotnik wypowiadali się bezpośrednio i publicznie. Szczególnie pamiętnikarstwo ludowe może się wspaniale rozwinąć. I tu nie chodzi o naukowe kryterium pisarza ludowego. To jest drobnostka. Raczej jestem tego samego zdania, co

i dr Koniński: Brzoza czy Słomka? W grę wchodzi rzecz zasadnicza — nie rozdzielać pisarstwa chłopskiego i robotniczego, ale właśnie tworzyć dla nich jedno wspólne łożysko.

Nauczyciel - badacz, zbieracz, propagator samorodnej kultury ludowej nie obejdzie się bez studium i wypisów Konińskiego. Świetny wstęp i wyjaśnienia wprowadzają w świat prozy i poezji chłopskiej. Książka jest kluczem w zbieraniu i inicjowaniu wytworów literackich prymitywnego środowiska wiejskiego i miasteczkowego. Poprzez *Przyjaciela Szkoły* apelujemy do miłośników pisarstwa ludowego w sprawie gromadzenia wartościowych płodów pióra chłopskiego oraz pobudzania jednostek twórczych do pisania. Nie będę zwracał uwagi na konstrukcję studiów i inne jego właściwości literackie; silniej przemawiają do czytelnika-wychowawcy i społecznika wartości psycho-społeczne. Chłop wyrasta w skomplikowanych warunkach, pije gorycz życia aż do dna, nie doznaje opieki społecznej, zdany jest na łaskę losu. W jego duszy gromadzą się freudowskie kompleksy, z których na nic się otrząsnąć ani wyrwać. Światopogląd ludowy jest przepojony ujemnymi uczuciami, załamanymi pragnieniami, pełno w nim zgrzytów i zadraśnięć. Każda wypowiedź chłopska to jedna więcej ulga i wyprostowanie życiowej postawy. *Pisarze ludowi* wyrazili olbrzymią skalę przeżyć chłopa, dlatego nadają się, jako pierwsza książka do zespołów dobrego czytania i zespołów samokształceniowych — zarówno na wsi, jak w miasteczkach i miastach. Trzeba jednak zdobywać się na coś więcej. Obecnie czytam cenną rzecz J. Wiktora: *Od Dunaju po Jadran,* śledzę pilnie stosunki oświatowe w Bułgarii. Podoba mi się tam wciąganie pisarzy i poetów do szkoły, do świetlicy, do chaty, wszędzie. U nas występ literata ludowego na wsi należy jeszcze do wyjątku. Chłop nie ma czym oddychać, dusi się w gospodarskich kłopotach. Warto popracować nad tym, by upowszechnić udział polskiego pisarza ludowego w życiu wsi. Udział w tej akcji wziąć winny organizacje wiejskie. Na różnych zbiorowych uroczystościach pierwsze miejsce zająć winien chłopski pisarz. To jest dobra droga do torowania czytelnictwu należnej pozycji. Zarazem podniesie się poziom poczynań oświatowych. Olbrzymie pole do pracy dla nauczycieli - oświatowców! Bo jednak pomyślmy tylko, że to, co pisał J. Wiktor w *Wierzbach nad Sekwaną* o naszej wsi i doli chłopa, jest w wielu wypadkach jeszcze dzisiaj gorzką prawdą.

Akcja pamiętnikarska na wsi da na pewno rezultaty bogate. Warto wybrać temat: „Moje dążenie do oświaty”. Pamiętniki będą stanowić materiał do poznania samouctwa mieszkańców wsi, dlatego winny zawierać rzetelne opisy trudów związanych z dochodzeniem do oświaty. Usłyszymy głosy i ciekawe i doniosłe dla akcji oświatowej. Warto by później opublikować wybrane materiały. Piszący musi dołożyć starań, aby pamiętnik był dziełem a nie pisaniną. Trzeba dbać o momenty twórcze. Inny temat: „Czasy przedwojenne i wojenne”. Ludzie starsi pamiętają o rzeczach, które już należą do przeszłości. Historia wsi mogłaby tu czerpać pełnymi garściami. Materiały chętnie przyjmie autor recenzji do opracowania.

Książka Konińskiego jest antologią, dlatego znajdzie w niej zbieracz różne rodzaje twórczości. Typy publicystów, mówców, moralistów, poetów znajdą się w każdej gminie. Trzeba się nimi zaopiekować. Zwłaszcza wybitniejsze talenty wymagają głębszych

zainteresowań PAL'u, Instytutu Kultury Wsi czy innych instytucyj. Nowopowstała Spółdzielnia Wydawnicza „Wieś" (Lwów, Trzeciego Maja 11) wydała już 5 tomów pism chłopskich i studiów o wsi. Patronuje tu prof. Bujak, redaktor *Wsi i Państwa*, nestor sprawy ludowej w Polsce. Jego przedmowa do *Pisarzy ludowych* podnieci do działania:

„Oddajemy w ręce czytelników książkę ciekawą, pożyteczną i podnoszącą na duchu. Wybór twórczości ludu polskiego na polu piśmiennictwa musi budzić zainteresowanie, bo twórczość ta rozwija się coraz bujniej pod względem ilościowym we wszystkich niemal kierunkach i przedstawia się coraz poważniej pod względem wartości. Coraz więcej talentów wybija się ponad przeciętny poziom piśmiennictwa ludowego i budzi nadzieje na dalszy rozwój. Stwierdza to, jak żywotne i obfite jest owo praźródło kultury naszej". *Józef Czarnecki* (Zamość)

Jan Wszebor: *Głos krwi i ziemi*. Powieść z życia Mazurów. Nakładem Biblioteki Dobrych Książek. Łomża 1938. Stronic 228. Cena 1 zł, w oprawie 1,60 zł.

Powieść rodaka z Prus Wschodnich przyczyni się niewątpliwie do lepszego poznania i zrozumienia warunków życia tamtejszej ludności polskiej. Znajdujemy wplecione w wątek powieściowy szczegóły etnograficzne (obrzędy, tradycyjne przesądy, pieśni), właściwości gwary mazurskiej (np. wymawianie *w* jak *z*: *mózi* — mówi, opo*z*iedali = opowiadali, *z*iecie = wiecie, cło*z*iek = człowiek itp., wstawianie dźwięków *z* lub *s*: lep*s*iej, kob*z*ieta, p*s*ieniondze), wiadomości o zabytkach ważniejszych miejscowości na Mazurach.

Na tle dramatycznych przeżyć młodego chłopaka Jana Łady ze Świdrów, zniemczonego przez szkołę i wojsko Mazura, odzyskującego świadomość narodową, w następnych kolejach życia — polskiego studenta i działacza społecznego na rodzimej ziemi, przesuwają się równocześnie karty dziejów lat ostatnich. Są to: najazd rosyjski na Prusy, odbudowa tego kraju, będąca nowym sposobem germanizacji (pożyczki rządowe otrzymują tylko lojalni, udający Niemców Mazurzy), brutalne metody walki z działaczami plebiscytowymi i szkolnymi, sztuczne krzewienie niemczyzny, zohydzanie polskości wśród ludzi, w starszym pokoleniu nie znających wcale języka niemieckiego. Potężnej wrogiej przemocy przeciwstawia się niezłomny hart, wytrwałość działaczy polskich, ich wiara, że „nad nami czuwa potężna Polska. Gorące serca biją dla nas w Macierzy".

Powieść napisana zajmująco i dostępnym stylem, dobrze spełnia swe zadanie: zbliżenie z rodakami na obczyźnie, poznanie ich życia i walk. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

Nadesłane książki

Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w szkole powszechnej. (Według stanu z dnia 1 lutego 1938). Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie. 1938. Stron 60.

Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w gimnazjach ogólno-kształcących. (Według stanu z dnia 1 lutego 1938). Państw. Wyd. Ks. Szk. Lwów. 1938. Stron 28.

Stanisław Smreczyński: *Z zagadnień mechaniki rozwoju.* (Biblioteczka Biologiczna Z. 5). Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 57. Cena zł 1,20.

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

W sprawie właściwie rozumianej pracy samokształceniowej nauczycielstwa. (Nr 1-2/1938)

W nrze 1/2 *Przyjaciela Szkoły* z bieżącego roku zamieścił p. kol. Sokołowski artykuł w sprawie tworzenia nauczycielskich „zespołów samokształceniowych", które miałyby równolegle z konferencjami rejonowymi prowadzić pracę samokształceniową. Artykuł ten znalazł już swoje echo w „Uwagach dyskusyjnych" (Nr 6/1938). Nie chcę więc wchodzić niniejszym w meritum zagadnienia, poruszonego we wspomnianym artykule, ograniczając się jedynie do wypowiedzenia kilku, marginesowych niejako, uwag. Niewątpliwie sam problem pracy samokształceniowej nauczyciela należy do szczególnie ważnych w całokształcie spraw, związanych z troską o należyty poziom naszej pracy w szkole i poza nią. Osobiście doceniam całkowicie znaczenie właściwie pojmowanej pracy samokształceniowej, prowadzonej nie tylko na terenie zawodu nauczycielskiego, ale pracy nad sobą w ogóle.

Człowiek, który potrafi porządnie pracować nad samym sobą, który umie niejednokrotnie, w imię celów głębszych, przezwyciężyć siebie, który posiada ambicję maszerowania naprzód, ambicję sięgania po nowe, lepsze życie, stawia siebie tym samym wyżej, niejako automatycznie, w hierarchii człowieczeństwa. Nie cofa się przynajmniej w tył, lecz w miarę swych możliwości twórczych stara się „z żywymi naprzód iść". Słusznie powiedział Józef Piłsudski, że „zwyciężyć i spocząć na laurach, to klęska". Podkreślam więc raz jeszcze, że samo rzucenie pewnych nowych myśli w sprawie odpowiedniego zorganizowania pracy samokształcenia nie może wywoływać z niczyjej chyba strony zastrzeżeń. Mam jednak poważne wątpliwości co do propagowanej od pewnego czasu w różnych stronach Polski, tak zwanej zespołowej pracy samokształceniowej. Tę formę pracy samokształceniowej — jeśli chodzi o niektóre ośrodki — forsuje przeważnie administracja szkolna. Oczywiście jestem daleki od tego, by nie doceniać walorów umiejętnie zorganizowanej pracy zespołowej na pewnych odcinkach rzeczywistości szkolnej, lecz z drugiej znów strony nie mogę słuchać spokojnie, gdy mi ktoś mówi o samokształceniu się w zespole. Problem pracy samokształceniowej to problem pojedyńczego człowieka. Nie uwierzę więc nigdy, by można było na szerszą skalę organizować wspomnianą pracę w „zespołach samokształceniowych". Każdy przecież członek jakiegokolwiek zespołu ma na ogół inne zainteresowania, inne zdolności, inną wreszcie metodę w podejściu do problemu samokształcenia. Kto naprawdę chce nad sobą pracować i komu na tej pracy zależy, ten bez wątpienia znajdzie sobie sam odpowiednie metody pracy i właściwy dobór środków do ich zrealizowania. Samo bowiem istnienie zespołu samokształceniowego nikogo do tej pracy nie zachęci (bo do samokształcenia człowieka dorosłego „zachęcać", doprawdy, trudno), ani też nikogo nie nauczy samego sposobu pracy nad zdobywaniem nowych wiadomości. Gdzież więc — pytam — byłaby racja organizowania tych zespołów?

Gdy o tym wszystkim myślę, przypominam sobie dyskusję na jednej z konferencyj rejonowych, w której pracach biorę obecnie udział a na której był właśnie między innymi poruszany pro-

blem tworzenia odpowiednich zespołów samokształceniowych. Otóż obecny na owej konferencji podinspektor szkolny (nawiasem mówiąc, bardzo inteligentny i kulturalny człowiek) zabrał w dyskusji głos i powiedział, że przed kilku laty przeczytał książkę, napisaną przez któregoś ze słynnych milionerów amerykańskich, który poczynając od handlu z kilkoma centami w kieszeni doszedł po latach kilkunastu do zawrotnej, miliardowej fortuny. Książka ta nosiła tytuł: „Jak zostać milionerem?” — „Proszę państwa — ciągnął dalej wspomniany inspektor — przeczytałem tę książkę dokładnie, milionerem jednak nie zostałem... W podobny sposób przedstawia się także interesujące nas tutaj zagadnienie. Kto naprawdę chce pracować nad własnym samokształceniem, znajdzie na pewno indywidualnie i czas i odpowiednie środki, by pracę tę prowadzić bez należenia do zespołu. Kto zaś chęci w kierunku dalszej pracy nad sobą nie zdradza, ten należąc nawet do nie wiem ilu zespołów samokształceniowych, nic konkretnego nie osiągnie”.

Jestem tego samego zdania. Zresztą, gdybyśmy nawet założyli z góry, że wszyscy nauczyciele zdradzają ogromne chęci do pracy samokształceniowej, to i tak tworzenie proponowanych przez p. S. zespołów byłoby w praktyce możliwe jedynie w szkołach III stopnia. Z powodów czysto technicznych bowiem, o których pisał już w Nr 6 „P. S.” p. kol. Jankowski, organizowanie tych zespołów wśród nauczycielstwa, pracującego w szkołach wiejskich, stanęłoby pod wielkim znakiem zapytania.

Chocin (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

Na temat karności w szkole powszechnej.

(Nr 3, 5 i 8/1938)

W związku z dyskusją o karności pragnę zwrócić uwagę na pewną właściwość psychiki dziecka, która jest często przyczyną niekarnego zachowania się naszego wychowanka.

Otóż dziecko nie chce być dzieckiem! Brzmi to na pozór paradoksalnie, a jednak tak jest. I o tym powinniśmy, my wychowawcy, wiedzieć i zrozumieć, dlaczego tak jest. A zrozumiawszy to, skierujemy nasze zabiegi wychowawcze tam, gdzie jest źródło większości występków dzieci.

Dla nas dorosłych, patrzących z kilkudziesięcioletniej odległości, dzieciństwo posiada swoisty urok. Jakże chętnie chcielibyśmy do niego wrócić. Przecież to lata sielsko-anielskie! Zapytajmy się teraz dzieci, które z nich chciałoby pozostać na zawsze dzieckiem. Przypuszczam, że żadne. Dlaczego? Dla nich dzieciństwo — to utrapienie, to zło konieczne, to okres ograniczenia swobody działania. Dziecko to na każdym kroku czuje. — „Jesteś dzieckiem, nie wolno ci tego lub owego” — otóż takie powiedzenia prześladują je lata całe, wywołując jednocześnie w nim bunt, reakcję na tego rodzaju stosunek dorosłych do niego.

Zwrócę uwagę jeszcze na inną pozornie błahostkę. Niektórzy z kolegów, a nawet bodajże częściej koleżanki (niby dla zaznaczenia swego serdecznego stosunku do dzieci), przyzwyczaili się zwracać do nich w formie: moje dzieci; moje dziecko. Zupełnie innego zabarwienia nabiera ten zwrot w oczach dziecka I klasy, a zupełnie innego VII klasy, innego u dziewcząt, a innego u chłopców.

I dlatego nasze dzieci nie tylko że marzą, by jak najrychlej pozbyć się opieki dorosłych, by jak najrychlej stać się dorosłymi,

którym już wszystko wolno, — ale jakże często złośliwie dają znać swym wychowawcom, swemu otoczeniu, że „nie są już dziećmi”.

Druga sprawa, wynikająca z tamtej.

Nie wymagajmy od dzieci więcej, aniżeli wymagamy od siebie, raczej wymagajmy od siebie więcej niż od dzieci. Mówimy o karności dzieci, a jak jest z naszą karnością? Czy sami potrafimy choćby np. pół godz. czy całą siedzieć bez ruchu? Spójrzmy na nasze zachowanie się na konferencjach, w czasie przemówień, zastanówmy się nad wykonywaniem naszych obowiązków (zawodowych, społecznych). Pamiętajmy: dziecko jest czułym seismografem. Podpatrzy więcej, aniżeli się spodziewamy. I dlatego naśladuje nas, naśladuje swoje otoczenie. — „Tak, ale nam wolno, bośmy dorosłymi, dziecku nie, bo jest dzieckiem”.

Wreszcie chciałbym przestrzec przed nierozważnym stosowaniem wyliczonych w dyskusji środków wychowawczych. Co stosowane przez jednego nauczyciela dało dobre wyniki, może powodować gdzie indziej wręcz odwrotne skutki. Najrozumniejszą receptę wychowawczą znalazłem w słowach, usłyszanych od jednego z moich wykładowców. „Odejdź ty, a ja, zastąpiwszy ciebie, będę wiedział jak postąpić!”

Kraków *Bolesław Wytrążek*

O zdaniu, podmiocie i orzeczeniu. (Nr 4/1938)

1. Zapoznając dzieci z pojęciem zdania trzeba by zwrócić im uwagę na ilość wyrazów w zdaniu. Przy wyprowadzaniu zdań (na podstawie rozmowy, ilustracji czy też czytanki) i zapisywaniu ich na tablicy warto tak pokierować pracą, aby otrzymać zestawienie zdań dwu-, trzy-, cztero- i wielowyrazowych, np.:

Helcia pisze.
Moja mama prasuje kołnierzyki.
Janek je chleb.
Dziecko płacze.
W klasie stoją ławki.

Porównując je dojdą dzieci do wniosku, że myśl może być wypowiedziana w słowie czy też piśmie różną ilością wyrazów, ściśle z sobą się łączących, stanowiących całość, zdanie. Same zdania dwuwyrazowe nie dadzą dzieciom jasnego pewnego pojęcia o zdaniu.

2. Podział zdania pojedyńczego prostego na podmiot i orzeczenie jest dla dzieci kl. III łatwy. Już trudniej ze zdaniami pojedyńczymi rozwiniętymi, które w moim sposobie rozumienia programu winien uczeń kl. III również umieć podzielić na podmiot i orzeczenie. W tym wypadku zwracamy uczniom uwagę na podmioty i orzeczenia dwu- i kilkuwyrazowe.

3. Oprócz tego warto przeprowadzić specjalne ćwiczenie, w którym będzie kilka zdań z podmiotem na początku i kilka z podmiotem na końcu zdania, np. 1) *Tata prowadzi konia,* 2) *Szo-*

są jadą ułani. Grupowanie tylko takich zdań, w których podmiot znajduje się w ich początkowej części, prowadzi do mechanicznej pracy.

Ludwinów, (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Zapoznanie dzieci z rzeczownikiem (kl. III.). Nr 5/1938).

Autor lekcji słusznie podkreśla, „że gramatyka jest dla dziecka całkowicie abstrakcją" (str. 156), a jednak daje dzieciom przedmiot nieznany, pogłębiając jeszcze abstrakcyjność. Dzieci instynktownie bronią się przed tą abstrakcją, zapytując: „Co to jest?" Nauczycielka wstrzymując się z odpowiedzią dalej jeszcze pogłębia abstrakcję. Bardzo wątpię, czy dzieci słuchały w danym wypadku wyjaśnień nauczycielki, gdyż uwaga ich była nastawiona na usłyszenie odpowiedzi na swoje zapytanie.

Znów jest dla mnie wątpliwy fakt, czy dzieci postawiły akurat potrzebne nauczycielce pytanie „Co to jest?", a nie inne „Do czego to służy?". Jest to przecież oddział III, dzieci więc mają wiek 9—10 lat. Piaget w swoich pracach[1]) stwierdził, że normalne pod względem umysłowego rozwoju dzieci stawiają pytania „Co to jest?" w wieku od 3—5 lat.

Zgodnie z poglądem znanego lingwisty Szobera, gramatyka nic nam nowego w mowie naszej nie wynajduje, ale systematyzuje; normuje to, co jest już w mowie. Zgodnie z tym założeniem nauczanie gramatyki rozpoczynamy od analizy znanych dzieciom pod względem rzeczowym faktów, aby tym łatwiej zaobserwować zjawiska gramatyczne. Biorąc do swej lekcji rzecz nieznaną, autor miał dwie trudności: 1) zaznajomienie z nieznaną rzeczą, 2) zaobserwowanie i wyprowadzenie pojęcia rzeczownika. Pierwszy punkt w nauczaniu gramatyki jest zbyteczny, ponieważ zaznajamianie dzieci z rzeczami i ich właściwościami odbywa się na lekcjach innych przedmiotów.

Przy wyprowadzaniu pojęcia rzeczownika autor słusznie doprowadza dzieci do zrozumienia różnicy między rzeczą — a jej nazwą. Należało by tu dać kilka obrazowych ćwiczeń, np. *Ołówek pisze,* a niech napisze jego nazwa; *Gumka ściera,* a niech zetrze jej nazwa; *Janek idzie przez klasę,* a niech jego imię spróbuje przejść itd.

Autor słusznie podkreśla wagę walki „z werbalizmem i abstrakcją", sam jednak ten werbalizm w praktyce toleruje. Zamiast zawołać przed tablicę chłopca i polecić dzieciom odpowiednio się zapytać o jego nazwę-imię, autor werbalnie wyjaśnia, że pytanie „Co to jest? jest niezrozumiałe", oraz „że nie tylko rzeczy mają

[1]) *Mowa i myślenie u dziecka. Jak sobie dziecko świat przedstawia?*

swoje nazwy, ale mają je również i osoby; tylko o nazwy osób pytamy: „Kto to jest?".

Miałbym wiele jeszcze wątpliwości co do rozumienia przez dzieci klasy III wyrazów: *estrada, kotara* ..*deklamacja itp.*

Autor też popełnił m. zd. pewną nieścisłość programową, gdyż każe dzieciom w kl. IV poznać aż 9 części mowy. Program III stopnia na kl. IV przeznacza tylko 5 części mowy, resztę na kl. V (str. 117 programu).

Podkreśloną przez autora sprawę stosowania urozmaicenia w różnych jego przejawach przy nauczaniu gramatyki należy uznać za trafną.

Na zakończenie zachęcam do korzystania z najlepiej może opracowanej przez znanego gramatologa polskiego Stanisława Szobera książeczki metodycznej pt. *Gramatyka polska w ćwiczeniach, zeszyt pierwszy,* który wyprowadzi nauczyciela z bezdroży w nauczaniu początków gramatyki. Drugim podręcznikiem metodycznym być może *Gramatyka polska w szkole powszechnej, podręcznik metodyczny* Z. Klemensiewicza, M. Majewiczówny i T. Lehr-Spławińskiego.

Warszawa *Andrzej Mamczyc*

*

Jakkolwiek nauczanie gramatyki w ogóle sprawia nam wiele kłopotu, wprowadzenie pojęcia rzeczownika jest m. zd. tematem bodaj że najłatwiejszym.

Mój sposób zapoznania dzieci z rzeczownikiem jest następujący: Wskazuję różne rzeczy w otoczeniu dziecka i pytam: Jak się nazywa ta rzecz? A ta? A tamta? itd. Dzieci odpowiadają: ławka, kałamarz, tablica, książka itp. Potem przechodzę do innych środowisk: do kuchni, stajni, ogrodu, lasu, jeziora itp. Dzieci wymieniają całe szeregi nazw różnych rzeczy. Następnie polecam nazwy tych różnych rzeczy zapisać w jednej kolumnie na tablicy. — A teraz nazwy osób. Zapisujemy je w drugiej kolumnie. Mając już tak wielką różnorodność nazw na tablicy oznajmiam dzieciom, że takie wyrazy nazywamy rzeczownikami i piszę ponad nimi: rzeczowniki.

Pojęcie w umysłach dzieci jest już zupełnie jasne i trwałe, więc używam od tej chwili określenia: rzeczowniki. Pytania: „Co to jest?" i „Kto to jest?" podają dzieci same i zapisują w odpowiednich kolumnach. Z zupełną dokładnością wyszukują dzieci rzeczowniki z czytanki, gdzie występują one w różnych odmianach. Jeszcze kilka ćwiczeń ustnych i piśmiennych, a temat „siedzi". Sposób, który wyżej podałem, jest o tyle prostszy od sposobu ze sprawozdania p. kol. Strojowskiego, że pozostawia więcej czasu na przeróżne ćwiczenia, a pomija równoczesne zapoznawanie z nieznanymi rzeczami. Można tego rodzaju ćwiczenia słownikowe zosta-

wić na inne lekcje. A jeśli chodzi o pojęcie „nazwy“ rzeczy, to mój sposób również nie jest werbalnym, bo dzieci już na pierwsze pytanie bardzo żywo wymieniają „nazwy“ dużo konkretów bardzo dobrze znanych.

Dlaczego więc mam się zatrzymywać nad pojęciem, którego znajomość nie budzi żadnej wątpliwości?

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

W sprawie samorządu szkolnego. (Nr 6/1938).

Pod powyższym tytułem kol. H. Żarów umieścił w n-rze 6 *Przyjaciela Szkoły* artykuł dyskusyjny. Ośmielony tym wezwaniem, pragnę dorzucić kilka uwag i poglądów na powyższy temat.

Pod byłym zaborem pruskim i rosyjskim istniały, a i istnieją jeszcze dotychczas tzw. „Dozory szkolne”. Na terenie byłego zaboru austriackiego, począwszy od r. 1878 (po przejęciu szkół ludowych na etat krajowy) utworzono w każdej gminie, która posiadała szkołę, tzw. „radę szkolną miejscową”. Było to ciało samorządu szkolnego. Nie będę wyjaśniać praw i obowiązków takiej rady, jako też jej celów i zadań gdyż przekraczałoby to ramy artykułu dyskusyjnego; wspomnę tylko, że ówczesne władze szkolne przez utworzenie rad szkolnych miejscowych chciały wprowadzić jako czynnik społeczny ludzi chętnych do współpracy ze szkołą, w sensie jak najbardziej dodatnim.

Instytucja ta, w założeniu swoim może i bardzo dobra, była jednak kadłubową. Posiadała wiele paragrafów, wiele obowiązków, ale nie miała najważniejszej rzeczy, tj. nie dysponowała bezpośrednio pieniędzmi potrzebnymi do zrealizowania corocznie uchwalanych budżetów szkolnych, które zawisły były częstokroć od widzimisię tych czy owych członków rad gminnych. Ponadto zawsze działo się jakoś tak, że przewodniczący takiej rady uzurpował sobie nie tylko prawo kontrolowania nauczycieli w ich pracy szkolnej, ale i stawiania pewnych żądań w sposobie nauczania, zawiadywania gospodarką szkolną itd. Nie było miejscowości, w której by nie istniały zatargi nauczyciela z radą! Dochodziło nawet do bardzo poważnych starć, które łagodzić musieli inspektorowie szkolni lub sądy. Jednym słowem, samorząd powyższy w ciągu swego przeszło 50-letniego istnienia — na ogół nie zdał egzaminu, a tylko był kulą u nogi nauczycielskiej. Tomy całe można by pisać o tym! Dopiero kilka lat temu nauczycielstwo małopolskie ostatecznie pod tym względem odetchnęło z ulgą, gdy władze szkolne nie zarządziły nowych wyborów do rad szkolnych miejscowych, jako też preliminarzami szkolnymi dysponują i gospodarują obecnie władze gminne. Zmarłemu samorządowi życzymy jak najdłuższego spoczynku!

Co i czy w ogóle stworzyć jakąś namiastkę do pomocy nauczycielowi w jego pracy szkolnej i społecznej, ma być przedmiotem starań, jak słychać, odnośnych czynników rządowych.

Co być powinno urządzone i jak — to znów obszerny a bogaty materiał do dalszej dyskusji.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

*

Zamieszczając w n-rze 6 „P. S." artykuł p. kol. Żarowa w sprawie samorządu szkolnego na terenie byłego zaboru rosyjskiego, opartego na „przepisach tymczasowych dla szkół elementarnych Królestwa Polskiego z dn. 1. X. 1917 r.", postawił jednocześnie p. redaktor w dopisku zapytanie, czyżby jeszcze „przepisy te obowiązywały mimo licznych, przelicznych reform?"

Otóż obecnie sprawę tę należy uważać za nie będącą na czasie. Jeszcze podczas zeszłorocznej kadencji Izb Ustawodawczych bowiem został zgłoszony do laski marszałkowskiej rządowy projekt ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego w tych regionach Polski, gdzie dotychczas istniał, z właściwymi organami samorządu terytorialnego. Podczas zaś tegorocznej sesji ciał parlamentarnych wspomniany projekt został przedyskutowany i przyjęty zarówno przez Sejm jak i przez Senat. Wobec tego zagadnienie, poruszone w artykule p. Ż., należy uważać za ostatecznie zlikwidowane. Odrębny samorząd szkolny, istniejący dotychczas w niektórych województwach Rzeczypospolitej, przestał istnieć. Wkrótce ukażą się w związku z uchwaleniem przez ciała ustawodawcze wspomnianej ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym, odpowiednie rozporządzenia wykonawcze zainteresowanych resortowych ministrów i ustawa ta zostanie ogłoszona, jako obowiązująca, w „Dzienniku Ustaw".

Chocin (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

Zadawanie nauki cichej w szkole I stopnia o jednym nauczycielu. (Nr 4/1938)

Sposób zadawania pracy cichej ma duże znaczenie dla samego przebiegu pracy jak i jej wyników, jak to p. kol. Stankiewicz, słusznie m. zd. podkreśla w swym artykule. Dlatego tej właśnie czynności pragnę jeszcze kilka słów poświęcić.

Chodzi mi o zadawanie piśmienne. Unikać należy trudności, które nie posiadają żadnych wartości kształcących, a tylko są przyczyną mniej sprawnego i niedokładnego wykonania pracy. Do takich, moim zdaniem, należy zapomnienie tematu pracy lub wskazówek o jej wykonaniu. Możliwość ta istnieje przy zadawaniu ustnym i to szczególnie w takich wypadkach, kiedy wskazówki o wykonaniu pracy są dość obszerne. Pisanie wszystkiego na kartkach uważa p. kol. St. za bardzo obciążające nauczyciela, więc może być stosowane rzadko. Zupełnie słusznie. Zważyć musimy, że kl. IV, złożona z trzech roczników, liczy często 40—50 uczniów. Pisanie kartek dla takiej grupy jest nieekonomiczne, a często wprost niemożliwe, jeśli nauczyciel poza szkołą ma dużo zajęć ubocznych.

Jest jednak inny sposób piśmiennego wyznaczania zadań — zapisywanie na tablicy szkolnej. Czynimy to bodaj że na każdej lekcji, lecz może mało dokładnie. Uważam, że treść

„kartki zadaniowej" p. kol. St. winna się znaleźć na tablicy. Jeśli zaś chodzi o indywidualizowanie roczników, zdolność lub zaawansowanie uczniów, to i to da się zastosować przy posiadaniu kilku mniejszych tablic lub jednej długiej. Można zresztą starszym i zdolniejszym zadawać ustnie, a młodszym i mniej zdolnym piśmiennie z dodatkiem ustnych wyjaśnień. Ten sposób da się stosować często, bo nie obciąża nauczyciela, a usunie możliwość zapomnienia ustnych wyjaśnień i wskazówek.

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak.*

Istota nauki cichej. (Nr 6/1938)

Kiedy dowiedziałem się z zapowiedzi p. redaktora, w dopisku do nru 5, iż ma się ukazać artykuł, poświęcony istocie nauki cichej, ucieszyłem się wielce i to tym bardziej, że autor artykułu twierdził w liście do redakcji, iż jego wywody mogą się przyczynić do „sprostowania wielu błędnych pojęć, jakie do tego czasu pokutują wśród części nauczycielstwa". Po zapoznaniu się jednak z treścią artykułu mam wątpliwości, czy p. kol. Szymczakowi udał się jego zamiar. Jeżeli bowiem pominiemy we wspomnianym artykule pewne, skądinąd zresztą ciekawe, impresje natury historycznej, tyczące się traktowania na przestrzeni dziejów myśli pedagogicznej problemu nauki cichej, to dojdziemy niewątpliwie do wniosku, że artykuł nie zawiera niczego, o czym nauczyciel nie wiedziałby już z programu nauki dla szkół powszechnych I stopnia, statutu oraz podstawowej w tej dziedzinie pracy Aleksandra Litwina pt. *Organizacja nauczania w szkołach powszechnych pierwszego stopnia.* Wszystko to, o czym czytamy w artykule, jest tam powiedziane innymi słowami, ale jest. Jedyne novum tyczy się terminologii. Mianowicie p. kol. Szymczak zamiast terminu „nauka głośna" używa powiedzenia: „nauka bezpośrednia". Czyżby nauka cicha nie była nauką bezpośrednią?

Poza tym nie mogę się pogodzić z twierdzeniem autora, iż „tematy nauki cichej winny wypływać z nauki bezpośredniej". Widocznie autor stoi na stanowisku, iż ta forma pracy szkolnej winna nosić — w sensie metodycznym charakter jedynie zastosowania wiadomości, zdobytych podczas nauki głośnej. Otóż, nie zawsze tak bywa. Programy dla szkół I stopnia wyraźnie odróżniają trzy główne rodzaje nauki cichej, zależnie od celu metodycznego, a mianowicie: a) zastosowanie wiadomości, opracowanych już w czasie nauki głośnej; b) przygotowanie nowego materiału do lekcyj głośnych; c) opracowanie samodzielne nowego tematu.

Wszystkie te odmiany mają wartość jednakową w całokształcie zagadnień, związanych z realizacją programu dla szkół I stopnia. Jeśli jednak chodzi o problem rozwijania samodzielności ucznia, to bez wątpienia wspomniana wyżej trzecia odmiana nauki cichej posiada pod tym kątem widzenia szczególną wartość, chociaż jest na ogół najtrudniejsza do stosowania, zwłaszcza jeśli się uczy dzieci młodszych roczników.

Chocíń (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

Uczeń — gazeciarz. (Nr 6/1938)

Pół roku temu zauważyłem potężną inwazję „tanich gazetek dla młodzieży". W szkole kilkunastoklasowej, w której pracuję, nie jest tak łatwo zauważyć w budynku szkolnym potajemnej

lektury ucznia. Młodzież proletariacka podmiejska umie obchodzić zarządzenia szkolne, umie się sprytnie ukrywać przed wychowawcą.

Otóż w dwu wypadkach przyłapałem różne humorystyczno-kryminalne gazetki, wydawane przez Żydów (Łódź, Warszawa), które potajemnie przed nauczycielstwem były kupowane i czytywane zarówno podczas lekcyj jak i na przerwach, no i oczywiście w domu rodzinnym.

Zarządzona skrupulatna rewizja dała nadspodziewane wyniki. Sama ankieta zainicjowana przeze mnie stwierdziła, że niemal wszyscy uczniowie czytają jakieś piśmidła żydowskie, obliczone na naiwność i zainteresowanie młodego czytelnika. *Wędrowiec, Karuzela, Świat Przygód, Wiosenka, Panorama* i cały szereg podobnych, wreszcie tanie powieści zeszytowe po 10 groszy, oto lektura podziemna naszej młodzieży szkolnej. Zapyta ktoś, jaki to ma związek z uczniem-gazeciarzem?

Istnieje ścisły przyczynowy związek. Okazało się bowiem, że tego rodzaju piśmideł, gloryfikujących różne zbrodnie (nie wyłączając porywania ludzi, handlu żywym towarem, rozbrajania policji itp.), nie prowadziły tutejsze kioski gazetowe. Ponieważ do centrum miasta trzeba iść pół godziny, dlatego też młodzież przedmieścia nie znała tych powieści „budujących". Dopiero uczniowie-gazeciarze, otrzymawszy okazowe egzemplarze, rozdali je najpierw i prawie wyłącznie swym kolegom w szkole, tym bardziej, że ci nawet płacili im po 2 do 5 groszy za taki egzemplarz okazowy. Skoro u takiego kolegi można było nabywać każdego tygodnia „ciąg dalszy", zatem stan czytelnictwa doszedł do tego, że klasa, która nie posiadała pieniędzy na zeszyty, prenumerowała od 10 do 20 egzemplarzy brukowca. Otóż właśnie i z tego punktu widzenia uczeń-gazeciarz jest bardzo niepożądanym typem w szkole. Chęć zysku, chęć okazania się wobec kolegów dżentelmenem zmusza ich do stałego kolportowania podobnej bibuły, paczącej charakter dziecka. Do słusznych uwag kol. Bubniaka należało by dołączyć cały szereg innych, które nasuwa nam codzienna obserwacja, i wyciągnąć z nich należyte konsekwencje.

Katowice *Zygmunt Gryń*

Poznajmy Polaków za granicą! (Nr 7/1938)

P. Gryń w swoim artykule zwrócił uwagę na ignorancję naszego społeczeństwa w sprawach Polonii zagranicznej. Ignorancja ta jest naprawdę zadziwiająca. Tak sprzeczne słyszy się opinie o Polakach za granicą! Dość często odzywają się nawet głosy, że szkoda wysiłków, bo nasi rodacy na obczyźnie prędzej czy później i tak się wynarodowią. Opinia taka nie tylko że jest krzywdząca dla naszych rodaków za granicą, ale nie jest godna naszego narodu. 8 milionów Polaków poza granicami kraju to także cząstka narodu, która ma prawo i obowiązek żyć wspólnym rytmem z większością żyjącą w własnym państwie.

Ponieważ w naszym społeczeństwie brak należytej postawy wobec Polaków na obczyźnie, trzeba ją poprzez wychowanie wyrobić. P. Gryń proponuje wprowadzenie do klasy VII osobnego przedmiotu tzw. wiedzy o Polakach za granicą. Przyznam, że jestem zawsze niemile zdziwiony, gdy się proponuje tego rodzaju „przybudówki" do programu. Nie rozwiąże tej kwestii dodanie

odrębnego przedmiotu — i to właśnie w klasie VII, którą zaledwo drobny odsetek młodzieży kończy. Tematy o Polakach za granicą winny przeniknąć do wszystkich przedmiotów, i to nie tylko w klasie VII. Przy każdej okazji należało by ten temat poruszać! Taka jest też intencja Programu. Tylko, że w chwili obecnej nauczyciel prześlizguje się jedynie przez te tematy. Na głębsze ujęcie brak czasu, ponieważ program jest zbyt przeładowany materiałem, zwłaszcza program geografii w klasie V. Problem omawiany łączy się więc z rewizją programu.

Ważną rzeczą jest też, by nauczyciel był dokładnie obeznany z problemem Polonii za granicą. Wiedzę w tej dziedzinie nauczyciel dziś z trudem tylko może zdobyć, ponieważ brak nam popularnych publikacji omawiających życie Polaków w poszczególnych państwach. O Polakach za granicą informują dziś tylko wydawnictwa propagandowe i dzieła naukowe, które znów ujmują tylko pewne zagadnienia specjalne. Nauczycielowi zaś potrzebne jest syntetyczne ujęcie problemu. Czasopisma nie wszędzie docierają, nie zdołają też tej luki wypełnić. Zdaję sobie sprawę z trudności, jakie się wiążą z opracowaniem popularnych monografii, przecież archiwa emigracyjne są rozproszone i trudno dostępne. Pracę taką, sądzę, mógłby zapoczątkować Światowy Związek Polaków z Zagranicy. Państw. Wyd. Książek Szkolnych w ramach Biblioteki Szkoły Powszechnej zapoczątkowało taki cykl w opracowaniu dla dzieci. Niestety z cyklu tego ukazał się tylko jeden tomik — *Polacy w Ameryce* Przewłockiego.

Przy omawianiu problemu Polaków za granicą o jednej rzeczy trzeba pamiętać. Nie wszyscy są wychodźcami. Wielu mieszka od wieków na swojej a więc polskiej ziemi. Ludność zakordonowa posiada swoje wartości regionalne, swoją sztukę ludową, na ziemiach przez nią zamieszkałych pozostały liczne ślady kultury polskiej i pamiątki po dawnych gospodarzach politycznych tych ziem. Na tę stronę tego zagadnienia w odniesieniu do Mazurów pruskich zwrócił uwagę Melchior Wańkowicz w swej książce *Na tropach Smętka.*

Wspomnę przy tej sposobności, że b. Księgarnia Szkolna w Poznaniu w r. 1928 zaczęła wydawać tzw. „Bibliotekę Kresową". Ukazał się jednak tylko jeden tomik, zresztą bardzo starannie opracowana monografia Wielatowskiego *Ziemia Złotowska.*

Stosunkowo słabo występuje też problem Polaków za granicą w literaturze dziecięcej. Jedyną naprawdę wartościową pozycją jest książeczka Marii Dąbrowskiej pt. *Marcin Kozera* zatwierdzona przez Min. W. R. i O. P. jako lektura uzupełniająca dla klasy VI.

Nasz stosunek do Polaków za granicą jest często zbyt sentymentalny i troszeczkę jakby mentorski. Tak jest też w szkole. Przeważają tematy omawiające martyrologię naszego wychodźstwa. Na zewnątrz zaś pouczamy stale o wytrwaniu przy polskości. Taki stosunek z naszej strony jest pozbawiony wszelkiego dynamizmu, jest stanowiskiem raczej defensywnym. Tymczasem Polonia zagraniczna zahartowana trudnymi nieraz warunkami życia umie sobie sama wykuwać drogi rozwoju, czego dowodem jest chociażby ostatni kongres Polaków w Niemczech. Za mało zwracamy dotychczas uwagi na

dorobek gospodarczy i kulturalny naszych rodaków na obczyźnie. A przecież na wychodźstwie dokonuje się nieraz olbrzymiego wysiłku, który jest nie tylko dorobkiem emigracji jednego terenu, ale dorobkiem Polaków w ogóle. Z tego względu na ten dorobek szczególnie należało by zwrócić uwagę w szkole.

Sprawa korespondencji ze szkołami polskimi za granicą też nie jest jeszcze należycie zorganizowana. Daleko sprawniej koresponduje się dziś z kołami Czerwonego Krzyża, na najodleglejszych nawet punktach globu ziemskiego, aniżeli ze szkołami polskimi. O ile np. w *Płomyku* ukaże się adres jakiejś szkoły polskiej za granicą, szkoła ta jest zasypywana korespondencją. Na wszystkie listy trudno jej odpisać. Korespondencja się rwie, a to zniechęca do dalszej pracy [1]. Tę „dziką" dotychczas korespondencję stara się zorganizować Sekcja Szkolna przy Komitecie Wychowania Narodowego Młodzieży Polskiej z Zagranicy (Warszawa, Mazowiecka 5).

Bydgoszcz *Ludwik Bandura*

Czy nie byłoby pożądanym, aby nauczycielstwo otrzymało wolne bilety wycieczkowe dla celów naukowych zarówno w ciągu roku szkolnego jak i podczas feryj po przedłożeniu opinii władz szkolnych? (Nr 7/1938)

Kwestią powyższą mającą tak wybitne znaczenie dla nauczyciela, który może uczyć czegoś lub z czymś zaznajomić dobrze dziatwę, co sam widział lub z czym zetknął się bezpośrednio, ma dla nas bardzo wielkie znaczenie. Jest to zagadnienie dotychczas w Polsce nieporuszane.

Nauczyciel uczący np. geografii Polski nie wywiąże się nigdy ze swej pracy należycie wówczas, jeśli nie zna Polski. Zna ją co najwyżej z opisu lub opowiadania osób drugich. Szczupłość płacy nie pozwala mu na zwiedzenie choćby ważniejszych miast, krain czy ośrodków przemysłu lub kopalin. Z konieczności więc wiedza nauczyciela z geografii i przyrody ogranicza się do minimum, a stąd i minimalną cząstkę nabytej swej wiadomości może przelać na drugich. Żadne ilustracje, choćby najlepszych artystów, żadne opisy, choćby najwierniej słowem oddane, nie zastąpią wrażenia bezpośrednio nabytego czy doznanego. A wrażenia chyba są podstawową formą w nauczaniu. Zapytajmy siebie, ilu z nas np. z Małopolski wschodniej było dotychczas na Śląsku, w Poznańskim, na Pomorzu czy Wileńszczyźnie — i odwrotnie. A są i tacy, którzy poza obrębem swego województwa nie znają sąsiedniego! A ilu z nas było np. w Niemczech lub w Anglii? O poznaniu krajów zamorskich nawet nie wspominam.

Szwecja, Norwegia a częściowo także i Anglia w ostatnich latach umożliwiają swoim nauczycielom poznanie swego kraju,

---

[1]) O samej metodyce pisania listów nie wspominam na tym miejscu. Zainteresowanych odsyłam do książeczki p. Wiąckowej *Piszmy do Polaków na obczyźnie*. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1935, str. 61; oraz do mego artykułu *O wymianie korespondencji ze szkołami polskimi za granicą* w nrze 2 *Pracy Szkolnej*, rocznik 1934/35.

przez udzielanie subwencji, w formie pewnych kwot pieniężnych. Polska na taki ogromny wydatek pozwolić sobie nie może. Ale co roku winny znaleźć się w budżecie pewne choćby skromne kwoty, przeznaczone dla nauczycielstwa, mającego szczególne zamiłowanie do nauk przyrodniczych czy geografii, celem zwiedzenia tej Polski, o której mają uczyć. Sądzę, że i samorządy gminne jak i powiatowe przy pewnym naświetleniu powyższej sprawy znalazłyby też nieco grosza. — Takie postawienie sprawy dałoby nauczycielstwu możność sumiennego wywiązania się z nałożonych nań nakazów mieszczących się w programach naukowych, które wycieczkom krajoznawczym przypisują dominującą rolę w nauczaniu i wychowaniu. Kwestia, kiedy takie wycieczki miałoby odbyć nauczycielstwo — to już rzecz drugorzędna.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

*

Na to pytanie może być tylko jedna odpowiedź — oczywiście twierdząca. Tymczasem faktyczny stan rzeczy, jako też nieuwzględnienie przez władze petycyj organizacyj nauczycielskich dotyczących tej sprawy, zmuszają do szczegółowego rozpatrzenia dodatnich i ujemnych stron merytorycznej kwestii oraz wysunięcia pewnych postulatów.

Dużo mówi się o wartościach wycieczek szkolnych, o konieczności poznania bliższej i dalszej okolicy, o robieniu spostrzeżeń w naturalnych środowiskach i o korzyściach, jakie odnoszą dzieci, a zapomina się prawie zupełnie o nauczycielu, nie bacząc na to, czy jest on na tyle przygotowany, by mógł w całej pełni realizować przepisany program naukowy. Wszyscy wiemy, że najwięcej przemawiają do nas obiekty naturalne, które widzieliśmy na własne oczy, że żadne opisy ani ilustracje nie zastąpią rzeczywistych krajobrazów, że przeżycia i okoliczności towarzyszące podróżom i wycieczkom pozostawiają po sobie niezatarte wspomnienia.

Bezpośrednie poznanie krain geograficznych, typowych krajobrazów, ośrodków przemysłu i handlu, kultury i życia ludzi w różnych okolicach — winno być udostępnione szczególnie nauczycielowi z następujących względów:

Nauczyciel musi górować nad uczniami wiadomościami ugruntowanymi własnymi spostrzeżeniami i własnym doświadczeniem, gdyż te wyrabiają pewność i niezależność sądu. O wiele łatwiej jest uczyć nauczycielowi o rzeczach, które zna z bezpośredniego kontaktu. Przeżycia towarzyszące zwiedzaniu kraju oraz pewne zaobserwowane szczegóły wzbudzają u dzieci większe zainteresowanie przedmiotem nauki. Opowiadania płynące z przekonania trafiają łatwiej i pewniej do umysłu dzieci. Nauczyciel, który dużo widział, może dużo dać z siebie. Znajomość terenu umożliwia i ułatwia nauczycielowi organizowanie dalszych wycieczek z dziećmi i młodzieżą. Trudno bowiem wybrać się na wycieczkę bez poprzedniego zapoznania się z wyznaczonym miejscem.

Wszystkie te wysunięte argumenty wołają wprost o udostępnienie nauczycielowi poznania kraju, czyli o danie mu tego, czego nie ma, a mieć powinien ze względu na dobro szkoły. Inicjatywa prywatna musi się z konieczności, wobec niskiego uposażenia.

ograniczyć do minimum. Jedynym i najracjonalniejszym rozwiązaniem byłyby bezpłatne bilety kolejowe, które umożliwiłyby nauczycielowi uzupełnienie tak bardzo potrzebnych wiadomości, „z pierwszej ręki".

Co przemawia przeciw takiemu postawieniu sprawy? Może tu być mowa jedynie o ewentualnych stratach, jakie poniosłaby kolej. Ale czy kolej poniosłaby naprawdę straty materialne, wykazałoby doświadczenie. Uważam, że nie, bo nauczycielstwo (poza wyjątkami), za własne pieniądze i tak nie przedsięweźmie dalszej podróży w celach naukowych. Zresztą, gdyby nawet Ministerstwo Komunikacji nieco „zubożało", będzie to strata mała w porównaniu z korzyściami, jakie osiągnęłoby nauczycielstwo, a pośrednio i szkoła polska. A czy może być mowa o uzasadnionych pretensjach także innych grup społecznych w wypadku pozytywnego ustosunkowania się do żądań nauczycielstwa? Twierdzę że nie, bo poza nauczycielstwem nikt nie ma tak ważnych argumentów.

Z powyższych rozważań nasuwają się następujące postulaty:

1. Bezpośrednia znajomość kraju jest nauczycielowi nie tylko potrzebna, ale i konieczna.

2. Należało by nauczycielowi umożliwić poznanie dalszych okolic przez przyznanie pewnej ilości wolnych przejazdów do dowolnych miejscowości (np. na wzór biletów, jakie otrzymują rodziny kolejarzy).

3. Każde zrzeszenie nauczycielskie winno wszystkimi dozwolonymi środkami domagać się pozytywnego rozwiązania tej tak aktualnej a zaniedbanej sprawy.

4. Starania te winny być stale i konsekwentnie ponawiane aż do pożądanego rezultatu, gdyż prędzej czy później samo życie upomni się o uzasadnione prerogatywy dla nauczycieli.

Paprocany (woj. śląskie) *Czesław Grot*

KONGRES I WYSTAWA DZIECKA

Troska o młode pokolenie jest jednym z najpoważniejszych zagadnień w Polsce. Widoki na przyszłość naszej państwowości i wielka liczebność elementu dziecięcego uzasadniają konieczność wskazania i ustalenia właściwych metod pracy dla dziecka i społecznego z nim współżycia. W tym celu organizuje się dobrowolna mobilizacja społeczeństwa polskiego.

Z inicjatywy Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską około 100 organizacyj społecznych wyłoniło Komitet Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, który objął swą działalnością całą Polskę. Weszli doń czołowi przedstawiciele społeczeństwa, rządu i samorządów.

Celem kongresu jest zwiększyć czujność społeczeństwa na los młodego pokolenia, rozwinąć świadomość szerokich warstw ludności co do potrzeb dziecka i sposobów ich racjonalnego zaspakajania, spopularyzować najwłaściwsze metody chowania i wychowywania oraz współżycia z dzieckiem. Protektorat nad I Ogólnopolskim Kongresem Dziecka raczył objąć Pan Prezydent Rzeczypospolitej prof. Ignacy Mościcki. Do Komitetu Honorowego zgodzili się wejść Pani Marszałkowa Aleksandra Piłsudska,

Pani Prezydentowa Maria Mościcka, Pan Prezes Rady Ministrów i Minister Spraw Wewnętrznych gen. dr Felicjan Sławoj-Składkowski, Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prof. Wojciech Świętosławski, Pan Minister Opieki Społecznej Marian Zyndram-Kościałkowski. Prezesem Komitetu Wykonawczego jest b. Minister Opieki Społecznej gen. dr Stefan Hubicki, wiceprezesami — pp. Stanisław Dobrowolski i Halina Sujkowska, sekretarzami — pp. J. Czesław Babicki i Zofia Jaxa-Bykowska, skarbnikiem — p. Wacław Lipiński.

Termin kongresu, który ma się odbyć w Warszawie, wyznaczono na 2, 3 i 4 października br. Program kongresu obejmie dwa zasadnicze zagadnienia: stosunek do dziecka oraz najpilniejsze potrzeby dziecka. Każdemu z tych zagadnień będzie poświęcone jedno plenarne zebranie kongresu i kilka posiedzeń komisyjnych.

Zagadnienie stosunku do dziecka ma być ujęte w tematach: Dziecko i człowiek dorosły, Dziecko w rodzinie, Prawo dziecka do szkoły. Potrzeby dziecka mają naświetlać następujące tematy: Matka i niemowlę na wsi i w mieście, Jak odżywiają się nasze dzieci, Zdrowie i praca dziecka, Wczasy dziecka. Hasła propagowane przez Kongres będą ilustrowane w sposób plastyczny na projektowanej wystawie, która ma być otwarta w czasie trwania Kongresu. Wystawa ta przemówi w sposób dostępny dla wszystkich i metodami najłatwiej trafiającymi do przekonania. Realizacja wystawy zależeć będzie w dużym stopniu od środków materialnych, jakie na koszta jej urządzenia zdobędzie komitet.

Z wystawą łączą się dwa konkursy. Z inicjatywy Funduszu Kultury Narodowej Komitet Kongresu ogłosił konkurs plastyczny (obejmujący malarstwo, rzeźbę i grafikę) na temat „Dziecka polskiego". Drugi konkurs pt. „Dziecko w fotografii" zainicjowało Stowarzyszenie Uczestników Walki o Szkołę Polską.

Prace na konkurs plastyczny powinny być nadesłane do dnia 31 maja r. b. Udział w konkursie „Dziecko w fotografii" może wziąć każdy. Tematem zdjęcia musi być dziecko. Ujęcie jego jest dowolne. Idzie przy tym nie tyle o artystyczny obraz, ile o charakterystyczną stronę podejścia do tematu. Rozmiar zdjęć nie może być mniejszy, niż 18×24 cm. Technika pozytywowa dowolna. Zdjęcia nie powinny być naklejone na karton. Liczba zdjęć jednego autora nie może przekraczać 12. Każde zdjęcie na odwrocie musi być podpisane hasłem oraz do zdjęć dołączyć należy zaklejoną kopertę, na której wypisać trzeba hasło. Wewnątrz koperty winna być włożona kartka, zawierająca imię, nazwisko i adres autora zdjęć.

Stowarzyszenie Uczestników Walki o Szkołę Polską przeznaczyło na konkurs siedem nagród, a mianowicie: jedna — 100 zł, dwie — po 50 zł, cztery — po 25 zł. Poza tym nagrody rzeczowe zadeklarowały firmy następujące: „Kodak" — 1 aparat Kodak Vollenda 620 (anast. f. 4,5) za najlepsze zdjęcie wykonane na błonie „Kodak"; „Alfa" — 4 nagrody w towarze wartości po 25 zł; „Foton" — 2 nagrody towarowe po 25 zł za prace wykonane na papierach „Foton".

Termin zgłoszenia udziału w konkursie i nadsyłania prac upływa 31 sierpnia 1938 roku.

Eksponaty, zgłoszenia oraz wszelką korespondencję związaną z wystawą i konkursem należy nadsyłać pod adresem: Komitet Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, Warszawa, Koszykowa 19 m 12a.

REFORMA SZKOLNICTWA FRANCUSKIEGO

Reforma szkolnictwa przeprowadzona ostatnio przez ministra oświaty Zay'a dokonała zasadniczych zmian w francuskim szkolnictwie powszechnym, średnim i w zakładach kształcenia nauczycieli. Przez wprowadzenie reformy w życie jednolitość szkolnictwa na terenie całej Francji stała się faktem dokonanym. Szkolnictwo powszechne jako nauczanie pierwszego stopnia (enseignement du premier degré) zostało uznane za podbudowę szkolnictwa średniego (enseignement du second degré). W ten sposób zniesiono dawny dualizm między szkołą powszechną a średnią, która przyjmowała uczniów nie wprost ze szkoły powszechnej, lecz ze specjalnych klas przygotowawczych tworzonych przy gimnazjach.

I. Do szkoły powszechnej sześcioletniej (école primaire), zakończonej 7 klasą dodatkową mająca charakter ukończenia nauk elementarnych, muszą uczęszczać wszystkie dzieci w wieku 6 lat. W zasadzie więc szkoła powszechna jest 7-letnia, lecz uczęszczanie do 7 klasy nie jest obowiązkowe. Po skończeniu 6 klas uczeń zdaje egzamin przed komisją państwową i otrzymuje świadectwo (certificat d'études). Przed uczniem stoją otworem trzy drogi: 1) Może wstąpić do wyższej szkoły powszechnej (école primaire complementaire), przeznaczonej dla młodzieży w wieku 12—18 lat, która obok wykształcenia ogólnego daje odpowiednie nastawienie zawodowe w zależności od warunków lokalnych i potrzeb gospodarczych. 2) Może również wstąpić do szkoły dokształcającej (enseignement postscolaire) wybranego typu, gdzie na różnych kursach praktycznych i teoretycznych otrzyma przygotowanie zawodowe. 3) W końcu może wstąpić do szkoły średniej.

II. Nauka w gimnazjum trwa 7 lat jak dotychczas i jest bezpłatna. Przyjmuje się młodzież, która ukończyła 6 klas szkoły powszechnej i zdała egzamin. Pierwszy rok nauki jest rokiem próbnym (année d'orientation) o jednakowym programie dla wszystkich typów szkoły średniej i ma za zadanie wykazać kierunek uzdolnień ucznia. Dopiero po rocznym okresie próbnym uczeń może przejść do gimnazjum klasycznego (enseignement classique), realnego (enseignement moderne) lub do gimnazjum technicznego (enseignement technique). Przejście z jednego typu do drugiego jest ułatwione przez kursy uzupełniające i egzamin. Po ukończeniu gimnazjum klasycznego i realistycznego uczeń zdaje egzamin dojrzałości i otrzymuje świadectwo (baccalauréat), otwierające mu drogę do studiów wyższych na uniwersytecie. — Naukę w szkole średniej można przerwać po czwartym roku i otrzymać świadectwo, tzw. małą maturę (diplôm d'Etat).

III. Reforma objęła również zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Każdy nauczyciel musi posiadać „baccalauréat", a więc skończoną pełną szkołę średnią. Wykształcenie pedagogiczne i praktyczne przygotowanie do zawodu otrzyma nauczyciel w Ecoles Normales Primaires w ciągu 2 lat. Podobnie nauczyciel szkoły średniej poza studiami uniwersyteckimi musi wykazać się odpowiednimi studiami pedagogicznymi.

Widzimy, że Francja dość późno zdecydowała się na gruntowną reformę swego szkolnictwa. Ciekawe, czy rok próbny w gimnazjum da się utrzymać. Ma bowiem wykazać uzdolnienia ucznia w wieku 13—14 lat, kiedy uzdolnienia nie są jeszcze zróżnicowane i nie występują wyraźnie.

Pińsk (woj. poleskie) *Konrad Szostak*

JAK MŁODZIEŻ NIEMIECKA POZNAJE KRAJ OJCZYSTY

W miesięczniku *Volk und Reich* Maks Kochskämper pisze o wędrówkach młodzieży i schroniskach dla niej.

Omawiając powszechny w Niemczech ruch „wędrowania" (grupki złożone z kilku dziewcząt i kilku chłopców wędrują po kilka dni a nawet tygodni i tym sposobem poznają swój kraj), opisuje autor, jak całe Niemcy zasiane są siecią 2.000 schronisk dla młodzieży, w których młodzież za parę fenigów dostaje nocleg; odległość między jednym schroniskiem a drugim nie przekracza z reguły 1-dniowej wędrówki. Schroniska umożliwiają młodzieży poznawanie tanim kosztem całych Niemiec.

W dalszym ciągu podnosi autor wszechstronne znaczenie tych wędrówek po kraju, mianowicie:

1. zawiązuje się między uczestnikami poszczególnych grupek serdeczna przyjaźń, uczucia braterstwa, które trwają nieraz przez całe życie;
2. grupy te są szkołą wychowania społecznego, gdyż składają się z członków wszystkich klas społecznych (zarówno robotników jak studentów, zarówno bogatych jak biednych), przy czym jednakowo się odżywiają, jednakowym sposobem — bo pieszo — przebywają te same przestrzenie, a wieczorami zastają w schroniskach jednakowe łóżka;
3. wędrówki te są najzdrowszym sportem tak dla chłopców, jak dla dziewcząt, sport ten nie jest poza tym zatruty fatalną manią rekordów;
4. w schroniskach spotyka się ze sobą młodzież wszystkich dzielnic Niemiec, poznaje swe właściwości i odmienne charaktery, uczy się wzajemnie poważać i rozumieć, stwierdzając przy tym zawsze, że mimo wszystkie różnice wszyscy są członkami jednego i tego samego wielkiego narodu;
5. ten ostatni moment występuje jeszcze wyraźniej przy zwiedzaniu odległych okręgów i dzielnic, przy czym młodzież uzmysławia sobie olbrzymie bogactwo kultury niemieckiej;
6. szczególnie wielkie znaczenie ma ten ruch na kresach Niemiec, gdyż służy on tam zadaniu zaszczepiania w ludności, strefy te zamieszkującej, miłości do wszystkiego, co rdzennie niemieckie;
7. w końcu wędrowanie jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, nie ma przecież rzeczy bardziej kształcącej niż podróże.

Następnie wspomina autor o tym, że schroniska odwiedzane są bardzo często również przez młodzież zagraniczną (liczba noclegów w r. 1936: 196.000); młodzież cudzoziemska „oczarowana gościnnością Niemców" obiecywała niejednokrotnie wrócić do Niemiec. Tyle *Volk und Reich*.

Podobne wędrówki przeprowadza w okresie letnim młodzież niemiecka w Polsce, propagując wśród swych współrodaków, zamieszkałych na terenie Polski, szczególnie w woj. centralnych i wschodnich — narodowy socjalizm.

LĘK PRZED IZOLACJĄ, CZY INFILTRACJA NARODOWO - SOCJALISTYCZNA

W artykule pod tytułem „Wychowanie młodzieży pod znakiem pokoju” anonimowy autor omawia w *Wille und Macht*, oficjalnym organie Hitlerjugend, rolę, jaką w dziele porozumienia się narodów może i powinno odegrać młode pokolenie. Rolę tę zrozumiał Baldur von Schirach, zapraszając tysiąc młodych Francuzów jako gości Hitlerjugend do Niemiec. Wymiana młodzieży ma jednak — wywodzi autor tego artykułu — nie tylko znaczenie polityczne, ale, i to przede wszystkim, znaczenie wychowawcze, nigdy bowiem żaden podręcznik nie przyczyni się tak do poznania obcej kultury, jak kontakt osobisty. Stykając się bezpośrednio ze sobą młodzież, daleko łatwiej niż starsze pokolenie, potrafi przejść do porządku dziennego nad nieporozumieniem dnia wczorajszego. Młodzież nie powinna polegać na tradycyjnych opiniach, ale winna stworzyć sobie syntezę z tego, czego się dowiedziała z historii, oraz z tego, czego się nauczyła, czego doświadczyła w obcym kraju. Wzajemne odwiedzanie się młodzieży stało się koniecznością zwłaszcza w czasach narodowo - socjalistycznych, kiedy to pod wpływami ideologii hitlerowskiej Hitlerjugend oddaliła się od mentalności Europy powojennej. Tylko bezustanny kontakt z Europą może uchronić Niemców od duchowej izolacji. Nie mniejszą korzyść ze wzajemnego odwiedzania się młodzieży odniosą kraje zagraniczne, zapoznają się bowiem z psychiką niemiecką i nie będą popełniać tych błędów, które popełniały w przeszłości.

Mylne jest mniemanie — wywodzi dalej autor artykułu — jakoby ideałem narodowego socjalizmu była izolacja duchowa, wyodrębnienie się Niemiec od reszty Europy. Izolacja taka prowadzi przecież w prostej linii do jak najbardziej jałowego dogmatyzmu, a to przecież ideałem być nie może. Właśnie młodzież, jako element nadzwyczaj percepcyjny, powołana jest do wchłaniania wartości obcych, zdrowych kultur. Nie ma obawy, by młodzież niemiecka zatraciła przez to swą indywidualność niemiecką. Jest ona zanadto przesiąknięta ideologią narodowo-socjalistyczną, by jej coś mogło grozić z tej strony. Podstawową ideą jej wychowania jest przecież szacunek dla narodów kulturalnych.

Przy odwiedzinach wzajemnych trzeba bezwarunkowo wyeliminować wszelką propagandę. Młodzież da sobie radę sama, bo (jak to słusznie zaznaczył Baldur von Schirach), jest ona dzisiaj „najlepszym ambasadorem na świecie”. „Za granicę nie posyłamy przecież agentów, tak jak to czynią Sowiety, posyłamy tam młodzież naszą, która się chce uczyć, a która, ucząc się, staje się jednocześnie światłym nauczycielem polityków starego typu”. W związku z tym artykułem należy zwrócić uwagę, że dość ścisłe kontakty nawiązała ostatnio Hitlerjugend z młodzieżą francuską i angielską. Wzajemne wizyty młodzieży włoskiej i niemieckiej są faktem znanym. Ostatnio omawiano sprawę wyjazdu młodzieży polskiej do Niemiec. Tę samą rolę na innej płaszczyźnie spełnia organizacja „Kraft durch Freude”, organizująca wycieczki robotników niemieckich do Włoch i do innych krajów europejskich.

GRANICA CZY POMOST?

Pod tym tytułem dr Kurt Lück w czasopiśmie *Deutsche Arbeit* zamieścił artykuł, w którym zachęca Niemców do uczenia się języka polskiego. M. in. wspomina Lück o tym, że jeszcze dziś wśród ludu polskiego rozpowszechniona jest wiara, że Bóg mówi po polsku, a diabeł po niemiecku. Spotykamy się z tym również w literaturze polskiej. Był to, zdaniem autora, genialny chwyt w walce narodowościowej ze strony Polaków. Mimo, iż we współczesnej mowie polskiej jest 16—17% słów pochodzenia niemieckiego, to znaczy że nastąpiło pewne „zbliżenie językowe", różnica języka tworzy w dalszym ciągu przepaść nie do przebycia między obu narodami.

Kto włada biegle zarówno polskim jak i niemieckim językiem, ten zawsze jest panem sytuacji i odgrywa rolę wybitną. Pod tym względem Polacy przewyższają Niemców wielokrotnie, jest przecież znacznie więcej Polaków, umiejących po niemiecku, niż Niemców znających język polski.

Ostatnią część swego artykułu poświęca autor psychice obu narodów, o ile ta znajduje swój wyraz w charakterze ich mowy. Niemiec mówi mało i powoli, Polak dużo i z dużym temperamentem oraz nakładem afektu. Rozpiętość skali dźwięków jest o wiele większa w języku polskim niż w niemieckim; szczególnie Polki mówią bardzo śpiewnie. Niemiec wydaje się Polakowi często nudnym i nużącym, Niemcowi zaś wydaje się uprzejmość polska podejrzaną i niejasną. Polak jest urodzonym mówcą, rozmówcą i narratorem. Gorzej natomiast, powiada dr Lück, przedstawia się kwestia słowności. Istnieje nawet przysłowie: „Polak mowny, Niemiec słowny". Niemiec wykazuje często cechy „belferskie", pragnie wszędzie i wszystkich „uświadamiać", a myśli przy tym abstrakcyjnie, nie obrazowo. Niemiec zwraca się do ducha, Polak do duszy. Dlatego też mowa polska nadaje się do propagandy w walce narodowościowej o wiele lepiej niż mowa niemiecka.

O CZYM W SZKOLE NIEMIECKIEJ MÓWIĆ NIE WOLNO

O nastrojach, panujących w Niemczech i duchu ożywiającym programy szkolne, wymownie świadczy następująca krótka wzmianka prasowa:

> Za twierdzenie, że lotnictwo jest bronią morderczą — miesiąc więzienia. W miejscowości Hüttersdorf w Zagłębiu Saary jedna z nauczycielek, omawiając podczas wykładu zagadnienia lotnictwa, na godzinie, przeznaczonej dla lekcji o kraju ojczystym, twierdziła, że lotnictwo należy do jednej z najbardziej morderczych broni, czego dowodem jest tocząca się obecnie wojna w Hiszpanii. Nauczycielka została po tym wykładzie natychmiast zwolniona z posady, oraz pociągnięta do odpowiedzialności sądowej. Sąd skazał ją na 4 tygodnie więzienia.
>
> „*Ilustrowany Kurier Codzienny*", nr. 47, dnia 16 lutego 1938.

Dodać należy, że opisany fakt zaszedł na niedawno przyłączonym drogą plebiscytu obszarze Saary, gdzie widocznie jeszcze nie wszyscy nauczyciele przejęli się duchem prądów obowiązujących szkolnictwo Niemiec. *S. K.*

PRZEGLĄD CZASOPISM

a) niemieckie

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. — Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVIII (1938).

Nr 1 (styczeń 1938 r.). W artykule wstępnym — Die Wiener Volksbildung — informuje nas prof. Karol Lugmayer o dotychczasowym dorobku wiedeńskiego szkolnictwa powszechnego i oświaty pozaszkolnej. Szczególnie imponująco przedstawia się rozwój bibliotek publicznych, posiadających łącznie 1.500.000 tomów, z których w ubiegłym roku korzystało 110 000 czytelników.

Dr H. Winkelhöfer — Die Pestalozzi-Forschung seit der Jahrhundertwende — omawia literaturę o Pestalozzim i jego wpływach na wychowanie i nauczanie od połowy wieku XIX.

Paulina Bayer — Wie die Schüler für die Winterhilfe arbeiten können. — Akcja pomocy zimowej bezrobotnym przeprowadzana w szkole może dać nadzwyczajne wyniki wychowawcze, budząc u młodzieży współczucie dla biednych, ucząc miłości do bliźniego i ofiarności oraz gruntując uczucia społeczne. Jednak metoda przychodzenia z pomocą bezrobotnym wymaga wielkiej ostrożności ze strony nauczyciela. Dziecko nie powinno na ten cel brać pieniędzy od rodziców, lecz je samo zarobić. Zdobywanie pieniędzy drogą przedstawień szkolnych okazało się również nieodpowiednim, gdyż urządzenie wystaw jest zawsze połączone z kosztami i może objąć tylko część młodzieży starszych klas. A tu chodzi o to, aby akcja pomocy objęła całą społeczność szkolną, możliwie wszystkie dzieci. — Autorka powyższego artykułu podaje, jak to zagadnienie realizowała na terenie swojej szkoły. Radzi więc akcję pomocy zimowej rozpocząć już jesienią, organizując zbieranie kasztanów i żołędzi przez dzieci całej szkoły. Jest to już akcja gospodarcza. Zebrany towar daje się łatwo spieniężyć, a uzyskane pieniądze obrócimy na pomoc zimową. Są jeszcze inne sposoby zdobycia pieniędzy. Na robotach ręcznych można wykonywać kasetki, zabawki, ozdoby choinkowe itp., na które zawsze znajdziemy nabywcę. W tym samym celu możemy organizować w czasie świąt Bożego Narodzenia zespoły kolędników, sprzedaż wykonanych przez szkołę pisanek i palm w niedzielę palmową oraz szereg innych imprez artystyczno-gospodarczych.

Oto plan pracy, który autorka realizowała w swojej szkole:

1) listopad — zbieranie kasztanów i żołędzi; dzieci zamożniejsze przynoszą owoce dla biedniejszych kolegów.
2) grudzień — wykonywanie zabawek na choinkę, kartek z życzeniami świątecznymi i noworocznymi. Po czym urządzenie w szkole jarmarku. Przedstawienie: Jasełka.
3) styczeń — koncert kolęd, godzina bajki w formie konkursu.
4) luty — koncert karnawałowy, cyrk w sali gimnastycznej, teatr kukiełkowy.
5) marzec — w czasie postu dobrowolne ofiary, sprzedaż wiązanek palm, kart wielkanocnych i podarków.
6) kwiecień — teatr kukiełkowy, przedstawienie w czasie „tygodnia matki".

Program, jak widzimy, dość obfity, wymagający korelacji między takimi przedmiotami jak roboty ręczne, śpiew, gimnastyka, rysunki i inne, a co najważniejsze, bogaty w elementy wychowawcze.

R. Till — Die vormilitärische Jugenderziehung in der Pflichtschule. — Jak wiadomo, Austria wprowadziła do starszych klas szkoły powszechnej od V klasy włącznie przysposobienie wojskowe. Autor daje nam w swoim artykule podział materiału na cały rok, ujęty według miesięcy i w dostosowaniu do pór roku.

Poza tym mamy dwa ciekawe artykuły na temat rysunków: 1) K. Achleiter w art. — Arbeiten aus dem Zeichenwettbewerb zur Pariser Weltausstellung — składa sprawozdanie z międzynarodowego konkursu prac rysunkowych młodzieży szkolnej na wystawie w Paryżu wykonanych na temat „Ulica" lub „Scena uliczna" i „Prace ludzi w mieście lub na wsi". Artykuł ilustrowany zdjęciami prac młodzieży. 2) R. Rothe — Type und typische Form in der Kinderzeichnung.

Nr 2 (luty 1938 r.). Zagadnienie lektury dla młodzieży zajmuje każdego nauczyciela. Młodzież czyta chętnie i każdą książkę, którą uzna za ciekawą ze swego stanowiska. Ponieważ wpływ książki na kształtowanie się uczuć i charakteru dziecka jest ogromny, szkoła bada, jakie rodzaje książek cieszą się wśród dzieci największym zainteresowaniem. — Dr H. Weissner — art. Studien über das Buchinteresse der Schüler und Schülerinnen einer Wiener Hauptschule — przeprowadzał podobne badania nad młodzieżą starszych klas szkoły powszechnej w jednej ze szkół wiedeńskich. Autor badał czytelnictwo wśród chłopców i dziewcząt w wieku lat 10—14. Wyniki badań są bardzo ciekawe. U chłopców w tym okresie zanika zainteresowanie bajką. Pociąga ich książka o bohaterach, lecz fabuła musi posiadać cechy realizmu i rzeczywistości. Ten zwrot od bajki do świata rzeczywistego lub zbliżonego do rzeczywistości obser-

wujemy już u chłopców 11—12-letnich. Robinsonady, książki Karola May'a, opowiadania z życia zwierząt, myśliwych i odkrywców-podróżników należą do ulubionej lektury chłopców w tym wieku. Chłopcy 12—13-letni chętnie czytają Karola May'a i przepadają za pamiętnikami. W wieku 13—14 lat zainteresowania chłopców są skierowane na historię wojen i opisy bitew oraz na książki o wynalazkach technicznych. — Chłopcy w tym wieku potrafią nawet ocenić wartość kształcącą książki, twierdząc, że książka ma czegoś nauczyć i czytają nie tylko dla samej przyjemności.

Dziewczęta w wieku 10—11 lat interesują się przede wszystkim bajkami (Grimm i Andersen) i światem zwierząt. Szukają również książek o treści smutnej, a unikają książek o wojnach i bójkach oraz całej literatury „indiańskiej". Mały procent dziewcząt czyta książki historyczne, przyrodnicze i geograficzne. Potem przychodzą zainteresowania powieściami o podkładzie romantycznym, w czym autor dopatruje się wpływu kina. — Ciekawa rzecz, że dziewczęta czytają dla zabicia czasu, dla samej przyjemności czytania.

L. Sedelmayer. — Vom Rüstzeug des Lehrers. — Każdy zawód posługuje się właściwymi mu narzędziami pracy. Według autora dla nauczyciela takim narzędziem jest książka i dlatego każdy nauczyciel powinien założyć sobie bibliotekę i powiększać ją z roku na rok. Jednakże książki są dziś bardzo drogie a zasoby finansowe nauczyciela przeważnie skromne. Autor radzi poza książkami do biblioteki gromadzić wycinki z pism codziennych i periodyków, w których znajdujemy artykuły na różne tematy. Tak zgromadzony materiał może się nam przydać w codziennej pracy szkolnej. Należy zbierać również ilustracje, które mogą być wykorzystane doskonale do wyświetlenia w epidiaskopie. Do zbierania materiałów zachęcimy naszych uczniów, którzy nie tylko będą przynosić nam stare gazety i wycinać artykuły wskazane przez nauczyciela, lecz mogą je segregować w odpowiednich teczkach. — Tak zgromadzony materiał przyda się nieraz przy nauczaniu i uratuje nas od straty czasu na szukanie materiału, którego brak w książce.

W. Waldheim. — Der Zeichenunterricht in der Abschlussklasse. — W Austrii istnieją tzw. Abschlussklassen, trzyletnie, do których kieruje się młodzież małozdolną po ukończeniu 4 klas szkoły powszechnej. Program nauki na tym stopniu obejmuje również i rysunki. Autor omawia nauczanie rysunków, podając dwie odmiany rozkładu materiału na cały rok.

Na temat teatru kukiełkowego piszą: Dr E. Duda — Kasperltheater i O. Gratzenberger — Anleitung zur technischen Durchführung. Artykuły są ilustrowane zdjęciami przedstawień i dzieci jako widzów. O stanowisku śpiewu wśród przedmiotów szk. powsz. pisze B. Kamnitz — Singen in der Landschule.

W końcu jeszcze dwa artykuły godne uwagi: 1) H. Kellner. — Das Wiener Planetarium im Dienste der Schule. 2) Dr J. Hornung. — Der Wandertag.

Pińsk. *Konrad Szostak.*

b) Luźne uwagi o kilku artykułach.

Pismo białe czy czarne? W pierwszym zeszycie *Zdrowia Publicznego,* organu Pol. Tow. Higienicznego, zamieszcza mgr J. Łonicka ciekawy przyczynek do zmiany sposobu drukowania elementarzy. Jest nim artykuł opracowany w Zakł. Higieny U. J.: w Krakowie pt. „Badania porównawcze czytelności druku na białym i czarnym tle".

Autorka w ślad za badaniami I. Cwojdzińskiej i prof. dra Gądzikiewicza przeprowadziła badania w szkołach powszechnych na terenie Szopienic, woj. śląskiego, o czytelności druku białego i czarnego. Poddała zbadaniu tablicami Snellena i swoimi 2714 dzieci w wieku od 7—14 lat, z których 928 dzieci czytało jednakowo, lepiej druk biały 1369 dzieci, lepiej druk czarny 417 dzieci. Procentowo wygląda to następująco: 34,19% — 50,44% — 15,37%. Dla wykazania, czy różnica w odsetkach wypadków czytelnictwa druku białego i czarnego jest rzeczywista czy też przypadkowa, zastosowała mgr Łonicka rachunek prawdopodobieństwa wg tablicy Dawida i okazało się, że różnica ta jest rzeczywista.

Dalsze badania utwierdziły autorkę w przekonaniu, że różnica ta nie jest zależna ani od płci ani od wieku dzieci. Przytacza ona szereg poważnych, naukowo stwierdzonych argumentów, przemawiających na korzyść białych liter. Są to argumenty natury higienicznej i psychicznej.

Doskonałym wstępem do powyższej pracy będzie broszura prof. Gądzikiewicza *Higiena książki,* praca I. Cwojdzińskiej *Badania elementarzy polskich pod względem higienicznym* oraz praca A. Safarewicza pt. *Badania książek szkolnych pod względem higieny* Wilno 1924 r. *Z. Gryń,* (Katowice).

P l a n m o n o g r a f i i k l a s y s z k o l n e j. Zagadnienie monografii klas szkolnych z punktu widzenia psychologii, socjologii oraz warunków gospodarczych, oddawna zaprzątało umysły nauczycieli-wychowawców. Pamiętamy, jak to do niedawna władze szkolne upominały się przy okazji egzaminów o takie właśnie charakterystyki klasy. A i dziś nierzadko się zdarza, że kandydat w czasie egzaminu bywa indagowany na temat swej klasy, często sam z własnej woli i chęci przedkłada władzom odpowiednio opracowane przez siebie charakterystyki albo oryginalniejszych typów albo też całej klasy.

Nie było jednak dotychczas w literaturze pedagogicznej sprecyzowanego planu opracowywania takich charakterystyk, co nasuwało wiele trudności nauczycielowi-wychowawcy. Chociaż udało mu się w ciągu kilkuletniej pracy z danymi dziećmi zebrać sporą garść materiału obserwacyjnego, jednak nie mógł sobie poradzić z jego rozklasyfikowaniem i opracowaniem wniosków na ich podstawie, dalej nauczyciel taki nie miał żadnego sprawdzianu, umożliwiającego porównanie wyników osiągniętych w dwu różnych grupach.

Obecnie lwia część wymienionych trudności została pokonana. Z inicjatywy prof. dr Baley'a grupa psychologów, współpracowników i b. uczniów Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniw. J. P., zajęła się opracowaniem takiego planu badań i gromadzeniem odpowiednich metod dla jego wykonania. W *Polskim Archiwum Psychologii* (T. IX, Nr. 1) ukazał się cały szkic planu wraz z objaśnieniami i zawiera przeszło 40 stron. Ma on charakter próbny, doświadczalny. Doświadczenie wykaże, które jego części należy zupełnie usunąć, zmienić itp.

Nie mniej warto się już dziś zapoznać z myślami przewodnimi oraz konstrukcją wymienionego planu, a to w celu stwierdzenia, o ile odpowiada on potrzebom nauczycielstwa w tym zakresie, i o ile możliwy jest do zastosowania niezależnie od poszczególnych regionów Polski.

Część I obejmuje: opracowanie danych, dotyczących klasy, pojętej jako zbiór jednostek i danych, część druga dotyczy przejawów życia grupowego. W szczegółach plan przedstawia się następująco:

Część I. K l a s a, p o j ę t a j a k o z b i ó r j e d n o s t e k:

1. Liczebność klasy, płeć, wiek uczniów.
2. Stan fizyczny i zewnętrzny wygląd uczniów.
3. Stosunki rodzinne uczniów.
4. Skład narodowościowy, wyznaniowy, warunki materialne, zawody rodziców.
5. Profil psychologiczny klasy.
6. Skłonności zainteresowania i uzdolnienia specjalne jednostek.
7. Poglądy, uczucia, zainteresowania, występujące w klasie często, lecz nie przeżywane zbiorowo.
8. Stosunek rodziny do dziecka i jego pracy szkolnej.
9. Ogólne zestawienie ważniejszych danych o poszczególnych uczniach.

Część II. P r z e j a w y ż y c i a g r u p o w e g o:

1. Czynniki otoczenia, działające na klasę jako całość: a) opis dzielnicy miasta, budynku szkolnego, wyglądu klasy, b) charakterystyka szkoły, c) charakterystyka wychowawcy, nauczycieli, uczących w danej klasie.
2. Struktura wewnętrzna klasy: a) poczucie solidarności w klasie, b) historia klasy, c) podział na grupy, d) przywódcy i zakres ich oddziaływania, e) typy specjalne.
3. Duch obiektywny i subiektywny: A. Duch obiektywny: a) zwyczaje klasy, b) upodobania i zainteresowania klasy, c) normy etyczne, niepisane prawa. B. Duch subiektywny.
4. Działalność klasy: a) organizacje wewnątrzklasowe i przez klasę utworzone, b) zdolność do organizowania dorywczej akcji planowej, c) stosunek klasy jako całości do pracy szkolnej, d) przejawy inteligencji klasy jako całości, e) aktywność zewnętrzna klas.
5. Wpływ grupy na jednostkę: a) wpływ grupy na podstawy uczuciowe, poglądy i oceny, wydawane przez poszczególnych uczniów, b) ewentualne objawy wpływu klasy na zwyczaje i zachowanie się jednostek, c) wpływ grupy na jakość pracy jednostki.

Autorzy podają szczegółowe wskazówki, dotyczące zbierania i segregowania danych do poszczególnych punktów monografii, uzupełniając całą pracę sześciu kwestionariuszami: 1 kwestionariusz dla ucznia, dotyczący jego personaliów, 3 kwest., odnoszące się do zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych, 1 kwest. dla wychowawcy i jeden dla naucz. poszczególnych przedmiotów.

W części drugiej podkreślają autorzy, iż wiadomości, dotyczące struktury klasy, można czerpać z: 1. testów i ankiet, 2. prowokowania pewnych sytuacyj w życiu klasy, 3. opinii nauczycieli, 4. obserwacyj psychologa szkolnego.

Załączniki do tej części zawierają: 1. Wytyczne do wywiadu z przewodniczącymi i kuratorami organizacyj ogólnokształcących i pozaszkolnych, działających na terenie szkoły. 2. Testy, dotyczące grup w klasie. 3. Testy, dotyczące przywódców w klasie. 4. Ankiety, dotyczące ulubieńców i „typów specjalnych". 5. Ankieta „O zwyczajach naszej klasy". 6. Testy, dotyczące praw zwyczajowych i etyki klasy. 7. Kwestionariusz dla wychowawcy. 8. Wzór „profilu" klasy.

Jakkolwiek praca Konserwatorium przy Zakł. Psych. Wych. U. J. P. ma charakter próbny, nie mniej może ona oddać nieocenione przysługi nauczycielstwu szkół powszechnych; dlatego ukazanie się jej w druku należy powitać ze szczerym uznaniem. *Zygmunt Gryń* (Katowice).

Psychologia drugoroczności. W n-rze 33 *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* znany pedagog niemiecki Busemann, twórca nauki o środowisku wychowawczym, omawia w artykule „Zur Psychologie des Sitzenbleibens", kwestię drugoroczności od strony psychologicznej. Obala on tezę, jakoby drugoroczność była uwarunkowana niedojrzałością dziecka do danej klasy. Stwierdza, że argumentacja taka nie wytrzymuje krytyki i pozostawianie ucznia jako repetenta z tych względów wcale nie przynosi dobrych rezultatów.

Drugoroczność — stwierdza autor — uwarunkowana jest przede wszystkim środowiskiem dziecka. Badania Busemanna wykazały, iż drugoroczność wśród dzieci kupców, przemysłowców i średnich urzędników (powtarzanie klasy 1 raz) wynosi 29%, natomiast wśród dzieci robotników bez kwalifikacyj — 53%. Procentowa ilość repetentów wzrasta wśród dzieci z niższych warstw społecznych. Analogiczne badania uwzględniające liczebność rodziny wykazały poważną korelację między ilością dzieci w rodzinie i ilością repetentów wśród nich. Im większa rodzina tym więcej dostarcza stosunkowo repetentów. Drugoroczność wywiera zdaniem dra Busemanna fatalny wpływ na psychikę dziecka, na jego mentalność. Czuje się ono upokorzone, narażone jest na pogardę ze strony rodziców, traci wiarę we własne siły. Jednym słowem, wytwarza się w nim poczucie małowartościowości. Pod względem pedagogicznym repetent bynajmniej nie podciąga się, nie nadrabia zaległości, lecz stale pozostaje poniżej „normy" dla danej klasy.

Busemann stwierdza w zakończeniu swej pracy, iż przed szkołą stoi poważny problem natury społecznej, który wymaga specjalnego przystosowania do niego polityki szkolnej. Warto, by i u nas bliżej zainteresowano się drugorocznością z tego właśnie punktu widzenia, z jakiego podchodzi Busemann. Okazało by się może wówczas, o ile nasze dotychczasowe poglądy w tej materii są błędne, i o ile nasz system szkolny zapobiega drugoroczności przez należytą organizację studiów, dostosowanych do młodzieży z różnych środowisk. *Z. G.* (K).

Szkolnictwo Polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. W ostatnim numerze miesięcznika *Polacy Za Granicą* znajdujemy ciekawy artykuł Cz. Łukaszkiewicza z Doswell, Va., USA, poświęcony szkolnictwu polskiemu w Stanach Zjednoczonych AP. Autor stwierdza, że Polacy zrozumieli, iż bez własnej szkoły nie utrzymają potomstwa przy polskości i dlatego zakładali szkoły przy każdym kościele, zbudowanym przez siebie.

Szkolnictwo parafialne nie stało nigdy na wysokim poziomie, nie posiadało sił fachowych, zaczął się coraz bardziej kurczyć zasięg języka polskiego. Dziś mowa polska jest już kopciuszkiem, ledwie tolerowanym, co należy w głównej mierze od kierownika duchownego parafii. Autor przytacza odwiedziny szkoły ośmioklasowej, której duszpasterzem był kapłan-patriota, człowiek wykształcony i pisujący, a jednak nie słyszał ani jednego słowa polskiego. Stan ten potwierdzili m. in.: prezes Rady Międzyorganizacyjnej mecenas Świetlik, oraz prezes Związku Narodowego Romaszkiewicz. Obaj stwierdzają, że robi się wprawdzie co można, ale nie ukrywają, że jest źle.

Istnieje 800 szkół początkowych na terenie USA, co nie zaspakaja ani czwartej części szkół potrzebnych dla dziatwy polskiej, wskutek czego dzieci nasze kształcą się w szkołach amerykańskich i amerykanizują się. W dodatku szkoła amerykańska jest bezpłatna a szkoły polskie pobierają konieczne opłaty, muszą kupować książki, zeszyty itp. przybory, które w szkole amerykańskiej otrzymują również bezpłatnie.

Aby chociaż część naszej młodzieży uratować przed wynarodowieniem, zakłada się szkoły dokształcające polskie, uniwersytety ludowe oraz różne kursy.

W konkluzji autor przytacza 14 punktów rezolucji uchwalonej po zakończeniu wystawy szkół dokształcających w Nowym Jorku, mających na celu ratowanie naszej młodzieży przed wynarodowieniem. Jednym z bardzo ważnych czynników jest odpowiednie przeszkolenie na kursach w Polsce wszystkich sióstr-nauczycielek, pracujących w USA.

Z odczytów o USA, które osobiście wysłuchałem a które wygłaszali profesorowie uniwersytetów polskich, dowiedziałem się również, że szereg szkół polskich w USA nie posiada map Polski, książek czy czasopism polskich. Częstokroć nauczycielka szkoły polskiej nie wie absolutnie, gdzie znajduje się Polska, jaka jest wielka, ile posiada ludności, jakie miasta itd. (vide odczyt prof. dra Zahorskiego z Warszawy w Tow. Przyj. Nauk w Katowicach).

Jest to stan alarmowy. Nie możemy przecież dopuścić, aby 4 miliony naszych rodaków za oceanem miało wcześniej czy później zapomnieć o swej Ojczyźnie. Musimy im przyjść z pomocą, przede wszystkim przez nawiązanie korespondencji z domami polskimi i ze szkołami oraz organizacjami. Z praktyki wiem, że rodacy nasi nie proszą wcale o jałmużnę, że owszem chętnie za każdą materialną pomoc wynagradzają, czy się ich o to pytamy czy nie. Trzeba więc tylko służyć im radą, gotowością załatwienia ich próśb tu w kraju, których oni sami z braku znajomości stosunków załatwić nie mogą.

Ileż to książek polskich, podręczników historii, geografii, wędruje do śmietnika „bo wyszły z programu", ileż pisemek *(Płomyk, Iskry, Młody Zawodowiec, Słonko, Orli Lot, Młody Krajoznawca)* po przeczytaniu przez naszą młodzież ginie bezpowrotnie. Czy nie należało by przy większych ośrodkach miejskich utworzyć punktów zbornych dla książek i czasopism polskich i w pewnych odstępach wysyłać je najbardziej potrzebującym szkołom polskim za granicą?

Czy nie znaleźliby się ludzie, którzy by pomogli, gdyby wiedzieli o tym, że np. szkoła polska w Częstochowie (Texas) oraz we wsi Kościuszko (Texas) nie posiada ani jednej mapy polskiej a z książkami też wielka bieda.

Na nas nauczycieli spada wielki obowiązek i wielka odpowiedzialność za uświadomienie społeczeństwa naszego o potrzebach kulturalnych naszej Polonii zagranicznej. Uderzmy się w piersi. Czy zrobiliśmy cośkolwiek dla ulżenia ciężkiej doli rodaków z zagranicy? A jeżeli nie, to dlaczego? Czy nie mogliśmy, czyśmy tylko nie chcieli?

Oto pytania, które napewno powtarza niejeden działacz polski w USA, gdy nadaremnie apeluje o pomoc kulturalną do swego ojczystego kraju. Odpowiedzmy na apel ten rzetelną pracą i systematycznie zorganizowaną pomocą kulturalną. To jeden z naszych celów ideowo-wychowawczych, od którego nic nas zwolnić nie może.

Pamiętajmy, że Polonia zagraniczna w chwilach dla Narodu Polskiego ciężkich zdała znakomicie swój egzamin obywatelski i patriotyczny. Nie wolno nam o tym nigdy zapomnieć. *Zygmunt Gryń* (Katowice).

SPROSTOWANIE

W artykule p. Michała Lewczuka pt. *Zysk i strata w obliczeniach procentowych,* umieszczonym w poprzednim zeszycie, mylnie wydrukowano wyliczenie podatku gruntowego, na str. 330, 10 wiersz z dołu, co niniejszym prostujemy.

Zamiast:

$$\frac{1}{2} \,.\, 12.17 \text{ zł} = \frac{15,21}{5} = 3,042 \text{ zł} = 3.04 \text{ zł}$$

ma być:

$$\frac{1}{5} \cdot 15,21 \text{ zł} = \frac{15,21}{5} = 3.042 \text{ zł} = 3,04 \text{ zł}$$

Redakcja

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

USTRÓJ I ORGANIZACJA SZKOLNICTWA. Opracowali dr Zygmunt Kwiatkowski — Nacz. Wydz. Prawnego Min. WR i OP i dr Stefan Białas. Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa. Tom II. Wyd. zalecone przez Min. WR i OP do użytku władz szkolnych. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937 r. Str. 491. Cena zł. 5,—

Książka niniejsza stanowi pierwszy usystematyzowany zbiór przepisów w zakresie nowego ustroju i organizacji szkolnictwa. Praca uwzględnia stan prawny z dnia 1 września 1937 roku.

Obfity materiał przepisów podzielony został na rozdziały następujące: 1) Przepisy zasadnicze o ustroju szkolnictwa; 2) Organizacja publicznych szkół powszechnych; 3) Organizacja szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli; 4) Organizacja szkół zawodowych i szkół dokształcających zawodowych; 5) Ustrój szkolnictwa artystycznego; 6) Przepisy o przystosowaniu niektórych ustaw do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnictwa; 7) Organizacja roku szkolnego; 8) Orzecznictwo Najwyższego Trybunału Administracyjnego.

Ponadto w dodatku zamieszczona została ustawa z dnia 30 sierpnia 1937 r. o ustroju szkolnictwa. Książka nie zawiera przepisów organizacyjnych natury administracyjnej i gospodarczej, które zebrane będą w oddzielnym zbiorze.

PRAWO SZKÓŁ PRYWATNYCH. Opracowali: dr Zygmunt Kwiatkowski, Nacz. Wydz. Prawnego Min. WR i OP i Ludwik Eckert, Min. Wizytator Szkół. Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa. Tom. III. Wyd. zalecone przez Min. WR i OP do użytku władz. szkolnych. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937 r. Str. 375 + 1 nlb. Cena zł. 5,—

Celem niniejszej pracy jest zebranie i systematyczne uporządkowanie wszystkich przepisów prawnych, odnoszących się do szkolnictwa prywatnego i składających się na Prawo Szkół Prywatnych. Zgodnie z tym założeniem zbiór niniejszy uwzględnia tylko przepisy odnoszące się w całości wyłącznie do szkół prywatnych lub zawierające specjalne dla nich postanowienia, pomija natomiast, — z nielicznymi wyjątkami — przepisy odnoszące się w równej mierze do szkolnictwa państwowego (publicznego) jak prywatnego, np. sprawę ustroju szkolnictwa, kwalifikacji zawodowych nauczycieli itp. Przepisy te objęte są oddzielnymi zbiorami, już wydanymi w ramach niniejszego wydawnictwa, lub będącymi w przygotowaniu.

Praca składa się z dwunastu części i dodatku i uwzględnia stan prawny z dnia 1 listopada 1937 r.

A. Bedyński: LICEA ZAWODOWE. (Współpraca Domu i Szkoły. Z. 17). Książnica Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 44. Cena zł 1.20.

Książeczka ta ma na celu poinformować społeczeństwo polskie, a zwłaszcza rodziców i młodzież w wieku szkolnym, o rodzajach i zadaniach nowopowstających w Polsce liceów zawodowych.

Nowe liceum zawodowe, oparte o czteroletnie gimnazjum ogólnokształcące, ma w pewnym zakresie przygotować uczniów do samodzielnej pracy w przemyśle, handlu, administracji i rolnictwie, dając swym wychowankom już po upływie dwóch do trzech lat nauki odpowiednie warunki pracy zarobkowej.

Inż. Jerzy Królikowski: JAK JEŹDZIĆ I CHODZIĆ PO DROGACH. Wydawnictwo Ligi Drogowej, Warszawa, Krak. Przedm. 8. 1938. Str. 81. Cena zł 1.—.

Nieporządek, jaki panuje na drogach w Polsce, jest przyczyną licznych wypadków, powodujących niejednokrotnie śmierć lub kalectwo. Nieporządek ten uniemożliwia częstokroć normalną komunikację po naszych drogach, a wśród przyjezdnych z zagranicy wywołuje wrażenie, że Polska jest krajem mało kulturalnym. Nieuregulowany ruch i brak troski o stan drogi u jej użytkowników powoduje szybkie niszczenie urządzeń drogowych.

Taki stan nie może istnieć dalej, a środki administracyjne i kary nie ukrócą przekroczeń przepisów drogowych bez jednocześnie prowadzonego uświadomienia i pouczania ludności. Liga Drogowa wśród swych innych celów postawiła sobie za zadanie prowadzenie intensywnej propagandy prawidłowej jazdy na drogach. Dotychczas akcja ta była prowadzona przez pogadanki, wykłady, odczyty radiowe i ulotki. Obecnie Liga Drogowa wypuściła w ilości kilkudziesięciu tysięcy egzemplarzy książkę „Jak jeździć i chodzić". Broszura ta ma na celu zaznajomienie wszystkich z przepisami ruchu i czerpanie z niej wiadomości do wygłaszania pogadanek w szkołach, w organizacjach i stowarzyszeniach, szczególniej na wsi. Prawie cały swój nakład Liga Drogowa rozsyła bezpłatnie do powiatów, gmin, szkół, organizacyj itd.

Józef Hełczyński: PORADNIK DLA ORGANIZACJI UCZNIOWSKICH.
Cz. I: Samorząd klasowy i szkolny. Str. 35. Cena zł. 0,30.
Cz. II. Pisanie ustawy spółdzielni uczniowskiej, kół szkolnych. Str. 23. Cena zł. 0,30
Cz. III: Pisanie regulaminów, protokółów, kroniki szkolnej. Praca wewnętrzna organizacji uczniowskich. Str. 34. Cena zł. 0,50.
Cz. IV: Prowadzenie uproszczonej rachunkowości i biurowości w organizacjach uczniowskich. Przykłady i wzory. Str. 64. Cena zł. 0,50.
Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1938.

Poradnik p. Hełczyńskiego, mający na celu ułatwienie pracy organizacyjnej zrzeszeniom młodzieży szkolnej, składa się z czterech części. Cz. I. omawia istotę samorządu uczniowskiego, jego stosunek do innych organizacji szkolnych oraz zasady układania wszelkich ustaw. Cz. II. zawiera rozważania na temat spółdzielczości oraz wskazówki w sprawie pisania ustaw dla spółdzielni, kół międzyszkolnych i szkolnych. Cz. III. omawia sprawę regulaminów potrzebnych w działalności organizacji uczniowskich oraz podaje zasady prowadzenia księgi protokółów, kroniki szkolnej i pracy społecznej. Cz. IV. wreszcie wyjaśnia zasady najprostszej rachunkowości i biurowości.

Całość, nacechowana szlachetną tendencją uspołecznienia młodego pokolenia, stanowi cenny przewodnik dla wszelkiego rodzaju zrzeszeń młodzieży szkolnej oraz poważną pomoc dla nauczycieli i wychowawców opiekujących się tymi organizacjami.

Dr J. Sztaudynger: MARIONETKI. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Stron 148. Cena zł 4.40.

Praca dr J. Sztaudyngera jest rozprawką naukową o marionetkach, podaną w sposób lekki i przystępny, z pewną dozą humoru i żarliwości propagatora teatrów lalkowych. Autor przystąpił do jej napisania po odbyciu szeregu podróży zagranicznych, w czasie których poznał kilkadziesiąt teatrów marionetkowych Czech, Austrii, Niemiec, Francji i Belgii i zetknął się z uczonymi oddającymi się studiom nad lalkami. Po zebraniu odpowiedniego materiału i posegregowaniu go uzupełnił autor wiedzę, czerpaną z bezpośrednich obserwacji, wiedzą z książek, dla których zdobycia nie szczędził czasu i trudu.

Zadaniem rozprawki jest oświetlenie problemu lalki-aktora pod wszelkimi możliwymi względami. J. Sztaudynger bada lalki z punktu widzenia religii, polityki, estetyki, obronności granic, pedagogiki i etyki. Zastanawia się nad ich nazwami, nad wiekiem ich powstania, nad ich ojczyzną i nad sposobem powstania, wreszcie nad konstrukcją lalek i konsekwencjami stąd wynikającymi. Szuka dla nich miejsca w dzisiejszym świecie i stacza o nie walki. Zastanawia się nad ich rolą w domu, w szkole, w wojsku, w rodzinie, w medycynie i w religii. Praca J. Sztaudyngera jest dziełem znawcy, ale równocześnie i miłośnika lalek.

Rozległością aspektów i zainteresowań swych spowodował J. Sztaudynger, że jego broszura zainteresuje teatrologa i aktora, księdza i nauczyciela, oficera i lekarza, a wreszcie sfery rodzicielskie.

Kazimierz Wierzyński: W GARDEROBIE DUCHÓW. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Stron 312. Cena zł 8.40.

Znakomity poeta oddaje tu swe pióro, nawykłe do rytmu i strof, na rozważenie i ocenę szeregu utworów, które w ostatnich latach przeszły przez sceny teatrów warszawskich.

Niniejszy tom zawiera tylko wybór felietonów, które K. Wierzyński ogłosił w „Gazecie Polskiej". Starannie oddzielając rzeczy ważne od błahych i trwałe od przemijających, opublikował tu jedynie to, co głęboko go poruszyło, albo czymś szczególnym zajęło jego uwagę. Te świetne, wibrujące pasją artystyczną stronice ocalić od zapomnienia w rocznikach dziennika — jest zadaniem i celem wydawnictwa.

PIEŚNI HISTORYCZNE w opracowaniu fortepianowym Korneliusza Brzozowskiego. Państw. Wyd. Książek Szkoln. Lwów 1938. Str. 33. Cena zł. 0,80.

W zbiorku tym zebrał autor pieśni narodowe i wojenne od Bogarodzicy poczynając, a na Rocie i Pierwszej Brygadzie kończąc. Pieśni zaopatrzone są w krótkie komentarze dotyczące autorów tekstu i melodii oraz czasu powstania poszczególnych utworów.

DOPISEK REDAKTORA

Słowo pożegnalne do dzisiejszego zeszytu — bo takimi są poniekąd moje „dopiski" — zaczynam dziś od pożegnania jednego z wiernych współpracowników „Przyjaciela Szkoły".

Dnia 28 kwietnia rb. zmarł we Lwowie, przeżywszy lat 63, Kazimierz Jan Króliński, emeryt. profesor Państw. Seminarium Nauczycielskiego i literat — autor szeregu dzieł beletrystycznych (poezje, nowele, powieści, utwory dramatyczne) oraz wielu prac popularno-naukowych z zakresu literatury, historii i pedagogii. W latach 1933—1935 napisał dla „Przyjaciela Szkoły" „Podręczny leksykon pedagogiczny".

Oddając cześć zasłudze niestrudzonego pracownika na polu oświaty żegnam zarazem serdecznego przyjaciela czasopisma.

* * *

Treść dzisiejszego zeszytu stoi pod znakiem nauczania geografii. P. prof. Mścisz, który już niejednokrotnie zabierał głos na łamach „P. S." — ostatnio przed kilku miesiącami w sprawie osławionego „Atlasu geograficznego" St. Korbla (Nr 19/1937) — przedstawia nam obszernie znaczenie modeli form typowych w nadziei, że przez ich zastosowanie w nauczaniu geografii podniesie się wyniki dydaktyczne tegoż przedmiotu.

Następnie p. kol. Kamiński poddaje krytycznej ocenie podręczniki do geografii (kl. VI), by odpowiedzieć na pytanie, czy można na nich polegać. Przykłady, jakie przytacza, przemawiają za tym, że trzeba je w niejednych wypadkach sprostować i uzupełniać, aby nauczyciel nie sprawił dziecku, dla którego często jest jedynym autorytetem, zawodu i nie wprowadził go w błąd.

Wreszcie sprawa nauczania geografii poruszona jest w rubryce „Nasze echa", gdzie pomieściłem dwa głosy domagające się bezpłatnych biletów wycieczkowych dla nauczycielstwa celem bezpośredniego poznania krain geograficznych, typowych krajobrazów, ośrodków przemysłu i handlu itd. — W związku z tym zdradzę Szan. Czytelnikom, że w czasie wakacyj zamierzam zwiedzić C. O. P. — oczywiście jeszcze nie za bezpłatnymi biletami kolejowymi — i proszę pp. Kolegów, którzy znają bliżej te tereny, by byli łaskawi nakreślić mi (do osobistego użytku) marszrutę, najbardziej właściwą, z programem i wskazówkami. A może przydałby się taki plan wycieczki krajoznawczej do C. O. P. dla ogółu Szan. Czytelników? Proszę więc o poradę nie tylko dla mnie, ale dla wszystkich Przyjaciół pisma.

Z pozostałych artykułów wymienię dalszą wskazówkę p. kol. Stabrawy, konstruktora pomocy szkolnych, który nas pragnie przekonać, że wcale nietrudno zrobić sobie samemu nawet pompę ssącą, oraz krótkie uwagi krytyczne p. kol. Żarowa o księdze ocen i świadectwie szkolnym (które nie zmieściły się w poprzednim zeszycie, poświęconym właśnie ocenie uczniów).

Po obszernym dziale dyskusyjnym — z licznymi uwagami odnoszącymi się do praktyki szkolnej — znajdą Szan. Czytelnicy kilka krótkich artykułów - komunikatów o ruchu pedagogicznym w kraju (Kongres Dziecka) i za granicą (tu jeszcze jeden drobiazg krajoznawczy!) oraz przegląd pewnego niemieckiego czasopisma w opracowaniu p. kol. Szostaka i uwagi p. kol. Grynia na różne tematy, napisane w związku z artykułami w kilku czasopismach. B.